VOLUME 35 - EDIÇÃO 35 26 DE NOVEMBRO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação Inclusiva: A Escola que Acolhe e Transforma

A cada edição desta revista, reafirmamos o compromisso com uma educação que ultrapassa muros e reconhece a diversidade como fonte de aprendizado e crescimento. Nesta publicação, dedicada à Educação Inclusiva, destacamos a importância de um olhar sensível, crítico e humano sobre as práticas pedagógicas que constroem uma escola verdadeiramente para todos.

Publicar os trabalhos de nossos estudantes neste contexto é valorizar a pesquisa que nasce do cotidiano escolar, da observação das diferenças e do desejo de promover o acesso e a permanência de cada aluno no espaço educativo. Suas produções revelam o empenho em compreender e reinventar as práticas pedagógicas para que a inclusão seja uma realidade viva e não apenas um ideal.

Vivemos em tempos em que falar sobre inclusão é falar sobre empatia, escuta e compromisso social. É compreender que a diversidade humana não é um obstáculo, mas uma riqueza que amplia o sentido da educação. Ao unir teoria e prática, nossos estudantes demonstram que o conhecimento se fortalece quando se constrói coletivamente, respeitando as singularidades e potencialidades de cada sujeito.

Cada artigo desta edição convida à reflexão sobre o papel do educador como agente de transformação — alguém que acolhe, adapta, cria e acredita no poder da aprendizagem significativa. As experiências aqui compartilhadas mostram que a inclusão não se limita a políticas, mas se concretiza nas atitudes cotidianas e no olhar atento de quem ensina com sensibilidade e propósito.

Desejamos que esta edição inspire o leitor a pensar a escola como espaço de convivência, respeito e equidade. Que cada página desperte a certeza de que uma educação inclusiva é o alicerce de uma sociedade mais justa, plural e humana — e que o futuro da educação se constrói, acima de tudo, com empatia e compromisso com o outro.

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

EXPEDIENTE

1- **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA COMUM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**
ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO

2- **O TEA E SUA INCLUSÃO NAS ESCOLAS**
ADRIANA SANT`ANA CAFÉ

3- **COMO TRABALHAR CONCEITOS DE MEIO AMBIENTE E CONSUMO CONSCIENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

4- **A ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS PÚBLICOS BRASILEIROS: DESAFIOS, CONQUISTAS E O CAMINHO PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**
ALEXANDRE DESTRO RAMOS

5- **A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS**
ALINE PAIVA LEMES

6- **O ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES OUVINTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ALINE REIS MANARO DA FONSECA

7- **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES AO LONGO DA HISTÓRIA**
ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES

8- **TEORIA FREUDIANA E APLICAÇÃO**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES

9- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

10- **ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA: O ALEIJADINHO**
ANDRESSA BRAGA DO PRADO

11- **LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21**
ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA

12- **MÚSICA, ARTE E MOVIMENTO COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS**
ANGELA PAGANINI SANTOS

13- **O USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA**
BRENO MARTINS DE MAIO

14- **DO RABISCO À CRIAÇÃO: A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA**
CATARINA SILVEIRA RAMOS

15- **A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO NO BRASIL**
CATIA ALVES DE SENNE

16- **O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO

17- **EDUCAÇÃO PSICOMOTORA**
CINTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

18- **CRIANÇAS TRANS NO CONTEXTO ESCOLAR, A REPRESENTATIVIDADE DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS TRANS NA ESCOLA**
CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA

19- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E REPRESENTATIVIDADE: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE INFANTIL**
DANIELE MARTINS DA SILVA

20- **ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELLA BATAGLINI PELLEGRINO

21- **A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS**
DANILO JOSE CLAUDINO

22- **O PAPEL DAS VIVÊNCIAS LÚDICO NO AMBIENTE HOSPITALAR**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAÚJO

23- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL**
DENISE QUIRINO DA SILVA

24- **A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS LÚDICOS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DIVANICE PEREIRA LIMA

25- **A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**
EDILSA MARIA DOS SANTOS DA SILVA

26- **ENTRE JOGOS E DESCOBERTAS: A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO E A NEUROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
ELAINE MONREAL COSTA

27- **ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELAINE PEREIRA DA SILVA

28- **DISTÚRBIOS PSICOMOTORES**
ELIANE FELIZARDO

29- **A GESTÃO FRENTE AOS DESAFIOS NA ATUALIDADE**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

30- **O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ERICA TOMÉ DOS SANTOS

31- **TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO**
ESTER BARBOSA TORRES

32- **POR QUE OS BRASILEIROS AINDA TÊM BAIXA FLUÊNCIA EM INGLÊS? UMA ANÁLISE DOS ENTRAVES EDUCACIONAIS E CULTURAIS**
ETIENE RODRIGUES PESSOA

33- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA

34- **O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO GOVERNO DE JUCELINO KUBITSCHEK**
FELIPE GUSTAVO DO VALLE

35- **A MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO DESAFIOS E CONQUISTAS**
FERNANDA BORGES DA SILVA

36- **MUSICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA

37- **A MATERIALIDADE NA ARTE: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES

38- **LUDOTERAPIA ALIADA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS**
FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO

39- **A AFETIVIDADE COMO AÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

40- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
GILMARA REGIS DA SILVA

41- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

42- **ADOLESCENTES EM MUDANÇA DE VOZ NO CONTEXTO DO CANTO COLETIVO**
GILSON MOURA DOS SANTOS

43- **A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

44- **ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA: DESAFIOS DE PAIS DIANTE DE PATOLOGIAS INFANTIS**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

45- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA**

46- **A LEITURA LITERÁRIA E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACIARA FERREIRA DE MATOS

47- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**
JÉSSICA CRISTINA MENDES

48- **BRINCAR E A LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL**
JÉSSICA DAYANE ALVES DO NASCIMENTO LIMA.

49- **DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**
JOSÉ LUAN DE CARVALHO

50- **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O LUTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FAIXA ETÁRIA DE 3 A 6 ANOS**
JULIANA MEIRE FELICIANO

51- **A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
JULIANA TERSI ALMEIDA

52- **FERRAMENTAS E TÉCNICAS PARA A GESTÃO DE SALA DE AULA**
JULIO CESAR FERRI

53- **O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTÊNCIAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

54- **PSICOPEDAGOGIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE EXPÊRINCIAS PRÁTICAS**
KELLY VIMER VIRÍSSIMO

55- **DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LARISSA NEVES DA SILVA

56- **MARCO ZERO NO ENSINO**
LEONARDO SILVA DE MOURA

57- **UMA VIAGEM AO ESPAÇO SIDERAL: PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE O SISTEMA SOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL APRENDIZAGEM ATIVA E PROTAGONISMO INFANTIL**
LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ

58- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
LIDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

59- **O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
LUCAS GOMES SOUZA

60- **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA GILLIO ORNELAS

61- **A DITADURA MILITAR COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E REDUÇÃO DA INDISCIPLINA NO ENSINO DE HISTÓRIA**
MARCIA DE LIMA FEITOSA

62- **TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR – O PAPEL DO AEE NA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS À APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA

63- **A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA CRISTINA DE FREITAS

64- **CANTINHOS SENSORIAIS EM CRECHES: O PAPEL DAS TEXTURAS, CORES E FORMAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

65- **SEGURANÇA E PERTENCIMENTO: A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH

66- **PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NO PROTAGONISMO INFANTIL**
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

67- **CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO**
MARIA SIMONE ALVES DA SILVA MENEZE

68- **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARILENE DA SILVA SANTOS.

69- **O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**
MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES

70- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO**
MAYARA SANTOS DA COSTA

71- **LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA

72- **ALFABETIZAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE IDADE, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA**
NOEMIA DIAS DOS SANTO

73- **UMA ANÁLISE SOBRE OS PRÓS E OS CONTRAS NO METODO ABA PARA O TRATAMENTO DO TEA**
ORLANI NATAL RIBEIRO

74- **CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PALOMA DE ALBUQUERQUE BERNARDI

75- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA

76- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA- IMPACTOS NO DESEMPENHO E NA MOTIVAÇÃO**
PRISCILA SILVA DE MORAES SIQUEIRA

77- **INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: ALICERCES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
RENATA PIRES FIGUEIREDO

78- **EDUCAR PARA O FUTURO: PRÁTICAS AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA

79- **A RELAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU

80- **A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
SANDRA REGINA DOS SANTOS BARBOSA.

81- **A SALA DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (SAPE) E CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS PEDAGÓGICA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA

82- **O BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA

83- **REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE RACIAL NOS MATERIAIS E BRINQUEDOS**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

84- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
SONIA ALVES SALGADO

85- **LUDICIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

86- **A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO

87- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HERANÇAS, RESISTÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE**
SORAIA DA SILVA TRINDADE

88- **A EDUCAÇÃO, A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE**
STEFANE SILVA

89- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS

90- **O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2008**
TALITA SANTONI MIOTTO

91- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS

92- **ENSINAR E APRENDER BRINCANDO: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO

93- **AS HISTÓRIAS INFANTIS E OS CONTOS DE FADAS COMO CONTRIBUIDORES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES.

94- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**
TATIANA FERNANDA DE SOUZA.

95- **O CURRÍCULO DO MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANA SOUZA DOS SANTOS.

96- **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA.

97- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO**
TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA

98- **HISTÓRIA DO BRASIL: UMA JORNADA DE TRANFORMAÇÕES E CONFLITOS**
THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA

99- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
VALÉRIA DO AMARAL CUNHA SOUSA

100- **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: JOGOS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O BRINCAR**
VANESSA NASCIMENTO ROSA

101- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COMO AGENTE DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM AUTISMO**
VERONICA MARIA DE SOUSA

102- **CENÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO NA CEMEI JD. KIOTO**
VERONICE PEREIRA DE SENNA

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

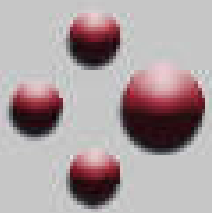
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

26 de novembro 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. 35, n. 35 (nov. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

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

1. Adolescente – Canto Coletivo. 2. Brincar. 3. Contação de histórias. 4. Criação artística. 5. Educação integral. 6. Formação humana. 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 para Todos

A educação inclusiva representa um dos maiores avanços na construção de uma sociedade democrática e equitativa. Mais do que uma política educacional, ela é um compromisso ético e humano com o direito de todos à aprendizagem. Esta revista nasce com o propósito de reunir reflexões, experiências e pesquisas que evidenciam a importância da inclusão como princípio orientador da prática pedagógica contemporânea.

Cada artigo aqui apresentado é resultado do esforço de educadores e estudantes que acreditam na força transformadora da educação quando ela acolhe as diferenças e valoriza a diversidade. Suas contribuições revelam que incluir não é apenas adaptar espaços, mas reconhecer potencialidades, derrubar barreiras e promover o protagonismo de cada sujeito em seu processo formativo.

Vivemos tempos em que a diversidade se manifesta em múltiplas formas: culturais, físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a educação inclusiva surge como um convite à empatia, à escuta e à inovação pedagógica, aproximando o ensino da realidade dos alunos e tornando a aprendizagem mais significativa e humanizadora.

Esta publicação é, portanto, um convite à reflexão sobre as práticas educativas que favorecem a inclusão e a equidade. Ao valorizar o conhecimento compartilhado e a experiência docente, reafirmamos nossa crença de que a verdadeira educação é aquela que alcança todos, respeitando ritmos, identidades e histórias de vida.

Desejamos que esta leitura inspire novos olhares, desperte o compromisso com uma educação acessível e motive transformações que tornem a escola um espaço cada vez mais plural, sensível e acolhedor. Que cada página aqui apresentada fortaleça a convicção de que incluir é, antes de tudo, educar para a humanidade.

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

SUMÁRIO

1- **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA COMUM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**
ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO.....16

2- **O TEA E SUA INCLUSÃO NAS ESCOLAS**
ADRIANA SANT`ANA CAFÉ 23

3- **COMO TRABALHAR CONCEITOS DE MEIO AMBIENTE E CONSUMO CONSCIENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS**
ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI.....31

4- **A ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS PÚBLICOS BRASILEIROS: DESAFIOS, CONQUISTAS E O CAMINHO PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**
ALEXANDRE DESTRO RAMOS.....38

5- **A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS**
ALINE PAIVA LEMES.....49

6- **O ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES OUVINTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ALINE REIS MANARO DA FONSECA.....55

7- **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES AO LONGO DA HISTÓRIA**
ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES.....65

8- **TEORIA FREUDIANA E APLICAÇÃO**
ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES.....72

9- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA.....77

10- **ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA: O ALEIJADINHO**
ANDRESSA BRAGA DO PRADO.....84

11- **LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21**
ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA 91

12- **MÚSICA, ARTE E MOVIMENTO COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS**
ANGELA PAGANINI SANTOS.....99

13- **O USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA**
BRENO MARTINS DE MAIO.....106

14- **DO RABISCO À CRIAÇÃO: A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA**
CATARINA SILVEIRA RAMOS.....112

15- **A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO NO BRASIL**
CATIA ALVES DE SENNE.....118

16- **O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**
CELIA NEVES DO NASCIMENTO.....128

17- **EDUCAÇÃO PSICOMOTORA**
CINTIA DA CRUZ RAMOS PINTO 135

18- **CRIANÇAS TRANS NO CONTEXTO ESCOLAR, A REPRESENTATIVIDADE DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS TRANS NA ESCOLA**
CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA 143

19- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E REPRESENTATIVIDADE: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE INFANTIL**
DANIELE MARTINS DA SILVA.....150

20- **ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELLA BATAGLINI PELLEGRINO.....159

21- **A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS**
DANILO JOSE CLAUDINO.....171

22- **O PAPEL DAS VIVÊNCIAS LÚDICO NO AMBIENTE HOSPITALAR**
DAYANA MACENA DOS REIS ARAÚJO.....177

23- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL**
DENISE QUIRINO DA SILVA.....185

24- **A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS LÚDICOS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DIVANICE PEREIRA LIMA.....194

25- **A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**
EDILSA MARIA DOS SANTOS DA SILVA.....202

26- **ENTRE JOGOS E DESCOBERTAS: A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO E A NEUROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
ELAINE MONREAL COSTA.....210

27- **ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELAINE PEREIRA DA SILVA.....216

28- **DISTÚRBIOS PSICOMOTORES**
ELIANE FELIZARDO 223

29- **A GESTÃO FRENTE AOS DESAFIOS NA ATUALIDADE**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....230

30- **O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
ERICA TOMÉ DOS SANTOS.....236

31- **TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO**
ESTER BARBOSA TORRES.....244

32- **POR QUE OS BRASILEIROS AINDA TÊM BAIXA FLUÊNCIA EM INGLÊS? UMA ANÁLISE DOS ENTRAVES EDUCACIONAIS E CULTURAIS**
ETIENE RODRIGUES PESSOA.....250

33- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL**
EVELYN RENATA CERDEIRINHA.....258

34- **O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO GOVERNO DE JUCELINO KUBITSCHEK**
FELIPE GUSTAVO DO VALLE.....264

35- **A MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO DESAFIOS E CONQUISTAS**
FERNANDA BORGES DA SILVA.....274

36- **MUSICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FERNANDA HALABIYAH OGAWA.....280

37- **A MATERIALIDADE NA ARTE: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES.....288

38- **LUDOTERAPIA ALIADA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS**
FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO.....294

39- **A AFETIVIDADE COMO AÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO.....302

40- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
GILMARA REGIS DA SILVA.....309

41- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA 314

42- **ADOLESCENTES EM MUDANÇA DE VOZ NO CONTEXTO DO CANTO COLETIVO**
GILSON MOURA DOS SANTOS 321

43- **A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS.....329

44- **ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA: DESAFIOS DE PAIS DIANTE DE PATOLOGIAS INFANTIS**
GRACIANE LEANDRO BIRIBILI.....335

45- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA**
IVAN CANOLETTO RODRIGUES.....345

46- **A LEITURA LITERÁRIA E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACIARA FERREIRA DE MATOS.....349

47- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**
JÉSSICA CRISTINA MENDES.....356

48- **BRINCAR E A LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL**
JÉSSICA DAYANE ALVES DO NASCIMENTO LIMA.....364

49- **DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**
JOSÉ LUAN DE CARVALHO.....370

50- **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O LUTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FAIXA ETÁRIA DE 3 A 6 ANOS**
JULIANA MEIRE FELICIANO.....378

51- **A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
JULIANA TERSI ALMEIDA.....385

52- **FERRAMENTAS E TÉCNICAS PARA A GESTÃO DE SALA DE AULA**
JULIO CESAR FERRI 394

53- **O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTÊNCIAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**
KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES.....401

54- **PSICOPEDAGOGIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE EXPÊRINCIAS PRÁTICAS**
KELLY VIMER VIRÍSSIMO.....408

55- **DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LARISSA NEVES DA SILVA 417

56- **MARCO ZERO NO ENSINO**
LEONARDO SILVA DE MOURA.....423

57- **UMA VIAGEM AO ESPAÇO SIDERAL: PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE O SISTEMA SOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL APRENDIZAGEM ATIVA E PROTAGONISMO INFANTIL**
LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ.....431

58- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**
LIDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ.....436

59- **O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
LUCAS GOMES SOUZA.....444

60- **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA GILLIO ORNELAS.....451

61- **A DITADURA MILITAR COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E REDUÇÃO DA INDISCIPLINA NO ENSINO DE HISTÓRIA**
MARCIA DE LIMA FEITOSA.....458

62- **TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR – O PAPEL DO AEE NA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS À APRENDIZAGEM**
MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA.....462

63- **A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....468

64- **CANTINHOS SENSORIAIS EM CRECHES: O PAPEL DAS TEXTURAS, CORES E FORMAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL**
MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA.....475

65- **SEGURANÇA E PERTENCIMENTO: A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....482

66- **PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NO PROTAGONISMO INFANTIL**
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS.....489

67- **CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO**
MARIA SIMONE ALVES DA SILVA MENEZES.....499

68- **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARILENE DA SILVA SANTOS.....509

69- **O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**
MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES.....514

70- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO**
MAYARA SANTOS DA COSTA.....520

71- **LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**
NEIDE ALMEIDA DA SILVA 531

72- **ALFABETIZAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE IDADE, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA**
NOEMIA DIAS DOS SANTOS.....538

73- **UMA ANÁLISE SOBRE OS PRÓS E OS CONTRAS NO METODO ABA PARA O TRATAMENTO DO TEA**
ORLANI NATAL RIBEIRO 544

74- **CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PALOMA DE ALBUQUERQUE BERNARDI.....551

75- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA.....561

76- **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA- IMPACTOS NO DESEMPENHO E NA MOTIVAÇÃO**
PRISCILA SILVA DE MORAES SIQUEIRA.....567

77- **INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: ALICERCES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
RENATA PIRES FIGUEIREDO.....576

78- **EDUCAR PARA O FUTURO: PRÁTICAS AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA.....585

79- **A RELAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU.....593

80- **A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
SANDRA REGINA DOS SANTOS BARBOSA.....601

81- **A SALA DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (SAPE) E CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS PEDAGÓGICA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA 609

82- **O BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA.....618

83- **REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE RACIAL NOS MATERIAIS E BRINQUEDOS**
SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA.....625

84- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
SONIA ALVES SALGADO 631

85- **LUDICIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ.....638

86- **A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO.....646

87- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HERANÇAS, RESISTÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE**
SORAIA DA SILVA TRINDADE 654

88- **A EDUCAÇÃO, A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE**
STEFANE SILVA.....661

89- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TALITA FIM DOS SANTOS.....670

90- **O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2008**
TALITA SANTONI MIOTTO.....678

91- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMIRES SABINO DOS SANTOS.....686

92- **ENSINAR E APRENDER BRINCANDO: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**
TÂNIA CRISTINA LOURENÇÃO.....694

93- **AS HISTÓRIAS INFANTIS E OS CONTOS DE FADAS COMO CONTRIBUIDORES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES.....700

94- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**
TATIANA FERNANDA DE SOUZA.....706

95- **O CURRÍCULO DO MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
TATIANA SOUZA DOS SANTOS.....715

96- **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA.....723

97- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO**
TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA.....732

98- **HISTÓRIA DO BRASIL: UMA JORNADA DE TRANFORMAÇÕES E CONFLITOS**
THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA 740

99- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
VALÉRIA DO AMARAL CUNHA SOUSA.....748

100- **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: JOGOS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O BRINCAR**
VANESSA NASCIMENTO ROSA.....755

101- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COMO AGENTE DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM AUTISMO**
VERONICA MARIA DE SOUSA.....763

102- **CENÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO NA CEMEI JD. KIOTO**
VERONICE PEREIRA DE SENNA.....769

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA COMUM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, explorando as possibilidades pedagógicas e os desafios estruturais e pedagógicos que permeiam esse ambiente. A pesquisa discute a transição da segregação para a inclusão, compreendido não apenas como a garantia de formação do aluno, mas como a transformação da cultura escolar para acolher e valorizar a diversidade humana, com foco na interação e igualdade entre todos os alunos. Ao promover o convívio, a inclusão beneficia a todos, desenvolvendo empatia, cooperação e respeito às diferenças, além de impulsionar a busca por práticas pedagógicas mais criativas e flexíveis, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). No entanto, o texto também aprofunda os desafios persistentes, como a formação docente, muitas vezes insuficiente para lidar com a complexidade da inclusão; as barreiras arquitetônicas e, sobretudo, as atitudes, marcadas pelo preconceito (capacitismo) e por baixas expectativas; e a rigidez de sistemas curriculares que desconsideram as necessidades individuais. O artigo argumenta que a mera presença física do aluno com deficiência não caracteriza a inclusão; o sucesso do processo depende de políticas públicas eficazes, investimento em recursos, formação de professores e, fundamentalmente, da desconstrução de preconceitos na comunidade escolar para fomentar a genuína integração e inclusão social entre as crianças. Conclui-se que a educação inclusiva é um pilar para a construção de uma sociedade democrática, mas seu potencial só será plenamente alcançado com um planejamento estratégico e um compromisso ético-político que garanta o direito de todos a uma aprendizagem significativa e a um pertencimento real.
Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Deficiência. Práticas Pedagógicas. Adaptação Curricular. Barreiras Atitudinais. Interação Social.

1. INTRODUÇÃO

A construção de um sistema educacional inclusivo representa um dos maiores avanços e, ao mesmo tempo, um dos desafios mais complexos para as sociedades modernas. Superando um longo e doloroso histórico de exclusão e segregação, a educação inclusiva surge como um direito humano fundamental, consolidado em legislações nacionais e internacionais, que defende o acesso, a participação, a interação social e a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, nos mesmos ambientes escolares de forma que todos os alunos tenham as chances de obter os mesmos resultados.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) formam uma robusta jurisdição legal que assegura o direito à matrícula na rede regular de ensino.

Contudo, a passagem da lei para a prática cotidiana da sala de aula revela um cenário repleto de dilemas e desafios. A mera inserção de um aluno com deficiência em uma turma comum não garante sua inclusão. Este processo exige uma profunda reestruturação da cultura, das práticas pedagógicas e da própria organização escolar.

Neste sentido, o debate vai além das leis e adentra o ambiente da sala de aula, questionando como a escola pode, de fato, se transformar para acolher e potencializar o desenvolvimento de cada indivíduo em sua individualidade, garantindo não apenas o aprendizado, mas também a interação genuína entre crianças com e sem deficiência.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984) oferece uma base teórica crucial para essa discussão, ao declarar que o desenvolvimento humano é impulsionado pela

interação social. Para ele, a deficiência não é apenas uma condição biológica, mas uma construção social, e é na interação com os outros e com a cultura que o sujeito se desenvolve. A escola inclusiva, portanto, torna-se um espaço privilegiado para essas interações ricas e diversas, onde a mediação do professor e, fundamentalmente, dos colegas é vital para o avanço de todos. Em acordo com esse pensamento, Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação é um ato político e uma "prática da liberdade", o que implica um compromisso ético com a superação de todas as formas de opressão, incluindo a exclusão de pessoas com deficiência.

Apesar do avanço conceitual e legal, a realidade das escolas brasileiras ainda é marcada por inúmeros obstáculos. A formação de professores frequentemente se mostra insuficiente para lidar com as demandas específicas da inclusão, gerando insegurança e sobrecarga. As barreiras arquitetônicas persistem, mas as maiores barreiras continuam sendo as atitudes – o preconceito, as baixas expectativas, o capacitismo – que se revelam como os entraves mais difíceis de superar, impactando diretamente a forma como os alunos com deficiência são percebidos e incluídos por seus pares. A rigidez dos currículos e dos sistemas de avaliação padronizados muitas vezes se choca com a necessidade de flexibilização e personalização do ensino.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades pedagógicas no processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, com especial atenção à promoção da interação social entre todas as crianças. A análise se propõe a discutir estratégias e abordagens que podem transformar a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo, ao mesmo tempo em que aponta os obstáculos estruturais e culturais que precisam ser enfrentados para que o direito à educação se concretize de forma plena e equitativa para todos.

2. DESENVOLVIMENTO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para compreender os desafios atuais da inclusão escolar, é fundamental analisar a longa e árdua trajetória de como a sociedade e a educação lidaram com a pessoa com deficiência. Esse percurso não é linear, mas sim marcado por profundas rupturas e por uma lenta, mas progressiva, mudança de conceitos e de como essas pessoas eram vistas na sociedade. Essa evolução reflete diretamente a forma como a deficiência foi percebida ao longo do tempo: de uma condição puramente biológica e incapacitante a uma construção social, que evidencia as barreiras impostas pela própria sociedade.

Este capítulo se propõe a percorrer essa trajetória, partindo de um modelo inicial de exclusão e segregação, onde a pessoa com deficiência era vista como um objeto de caridade ou de intervenção médica, isolada em instituições especializadas. Em seguida, analisaremos o protótipo da integração, que representou um avanço ao inserir o aluno na escola regular, mas ainda sob a lógica de que ele deveria se adaptar a um sistema inalterado.

Finalmente, chegaremos à norma da inclusão, uma mudança radical que defende a transformação da escola para acolher a todos, vendo a diversidade não como um problema, mas como um pilar para uma sociedade democrática.

2.1 Da Exclusão à Segregação: O Paradigma da Institucionalização

Durante grande parte da história da humanidade, a deficiência foi associada a estigmas de anormalidade, sendo frequentemente interpretada como um castigo divino ou uma ameaça à ordem social.

Em diversas culturas antigas e medievais, essa visão resultava em práticas severas de rejeição e abandono, deixando as pessoas com deficiência à margem da comunidade. Nesse contexto, a educação formal era um privilégio inalcançável para elas, que eram vistas como "ineducáveis", um fardo para a família e a sociedade, cujo destino era o total isolamento ou a invisibilidade social.

A virada para um tratamento minimamente humanitário, embora ainda segregador, começou a surgir a partir dos séculos XVIII e XIX, com o Iluminismo e os ideais de filantropia. Nesse período, surgem as primeiras instituições especializadas, marcando o iní-

cio da era da segregação.
Figuras como o Abbé de l'Épée – o "Pai dos surdos"-, na França, que criou a primeira escola pública para surdos, e Valentin Haüy, que fundou a primeira escola para cegos, foram pioneiros. No Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) foi fundado em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857.
Embora representassem um avanço em relação ao abandono, essas instituições operavam sob a lógica da separação: as pessoas com deficiência eram retiradas da sociedade para viver e aprender em ambientes "protegidos" e homogêneos, o que reforçava o estigma e limitava drasticamente suas possibilidades de desenvolvimento e participação social.

2.2 O Modelo da Integração: O Aluno se Adapta à Escola

A partir de meados do século XX, com o avanço dos movimentos pelos direitos civis e humanos, o modelo de segregação começa a ser questionado. Surge então o paradigma da integração, que defendia o direito de alunos com deficiência frequentarem as escolas regulares. As primeiras leis no Brasil que começaram a tangenciar esse direito surgiram nesse período, mas ainda de forma tímida. A LDB de 1961 (Lei 4.024/61) mencionava o direito dos "excepcionais" à educação, mas ainda "dentro do possível". A lógica da integração era condicional: o aluno com deficiência era aceito na sala de aula comum, desde que conseguisse se adaptar à estrutura, ao currículo e aos métodos de uma escola que permanecia inalterada.
A responsabilidade pela adaptação recaía inteiramente sobre o aluno, que muitas vezes contava com salas de recursos no contraturno, mas não tinha o suporte necessário dentro da sala de aula regular. A integração, embora bem-intencionada, ainda operava sob uma visão normalizadora, que não questionava a estrutura excludente da própria escola.

2.3 A Conquista da Inclusão: A Escola se Adapta a Todos os Alunos

A partir da década de 1990, impulsionado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), emerge o modelo da inclusão. A mudança aqui é radical e profunda.
A inclusão pressupõe que não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se transformar para acolher e atender às necessidades de todos os alunos. A diversidade humana passa a ser vista não como um problema, mas como um valor que enriquece o processo educativo. A inclusão defende o direito de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, de pertencerem à mesma comunidade escolar, aprendendo e, crucialmente, convivendo juntos. Isso implica em mudanças significativas no projeto pedagógico, na formação de professores, na arquitetura e, fundamentalmente, na cultura e nas atitudes de toda a comunidade escolar.

2.4 Marcos Legais no Brasil: A Construção Lenta e Progressiva do Direito à Educação Inclusiva

No Brasil, a transição para o dilema da inclusão não foi um ato rápido, mas uma construção lenta e progressiva, amparada por um robusto embasamento legal que evoluiu ao longo de décadas. O ponto de partida e o ponto fundamental dessa virada foi a Constituição Federal de 1988. Conhecida como "Constituição Cidadã", ela rompeu com a lógica anterior - de que pessoas portadoras de deficiência são "incapazes" ou "necessitados" - ao estabelecer a educação como um direito subjetivo de todos, sem discriminação. Seu Artigo 208 determinou o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A palavra "preferencialmente" foi, por muito tempo, a chave de uma disputa de narrativas: para alguns, abria a possibilidade de manter as escolas especiais; para os defensores da inclusão, indicava claramente o caminho a ser seguido, o da escola comum.
Reforçando essa base, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) consolidou o princípio da proteção integral, garantindo "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e o "respeito pelos seus educadores", o que, por extensão, se aplicava a todas as crianças, incluin-

do aquelas com deficiência.
O passo seguinte na operação desse direito veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). Ela aprofundou a determinação constitucional, afirmando que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". A LDB também foi fundamental ao prever a existência de serviços de apoio especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para serem ofertados no contraturno escolar, solidificando a ideia de que o suporte deveria complementar a escolarização na classe comum, e não a substituir.
Um marco político-pedagógico crucial foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento do Ministério da Educação foi explícito ao afirmar que a educação especial não é um sistema paralelo, mas uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, com o AEE como seu principal instrumento. A política de 2008 foi decisiva para orientar os sistemas de ensino a investir na transformação das escolas comuns em espaços inclusivos.
O divisor de águas nesse processo, contudo, veio com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI eliminou qualquer ambiguidade da palavra "preferencialmente" ao reforçar a obrigatoriedade da matrícula na escola regular e, de forma explicita, tipificar como crime, com pena de reclusão e multa, a recusa, suspensão, procrastinação ou cancelamento da matrícula de um aluno em razão de sua deficiência. Com a LBI, a educação inclusiva foi finalmente consolidada no ordenamento jurídico brasileiro não como uma opção ou uma preferência, mas como um direito inegociável e um dever inadiável do Estado, da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade.

3. O CORAÇÃO DA INCLUSÃO: FOMENTANDO A INTERAÇÃO SOCIAL E A EQUIDADE NA SALA DE AULA

A verdadeiro sucesso da inclusão não reside apenas no progresso acadêmico do aluno com deficiência, mas na qualidade de suas interações sociais e no seu sentimento de pertencimento ao grupo.
É na convivência diária com os colegas de sala que a inclusão se materializa, saindo do plano legal para o plano real e afetivo. Contudo, essa é a área onde residem as maiores dificuldades e onde o papel do professor se torna mais essencial e delicado.

3.1 As Dificuldades da Integração entre Pares na Prática

A simples colocação de crianças com e sem deficiência no mesmo espaço físico não garante a interação. Muitas vezes, o que se observa é uma "inclusão excludente", onde o aluno com deficiência está presente, mas socialmente isolado.

- Barreiras “Atitudinais” e o Preconceito Infantil: Crianças sem deficiência, muitas vezes refletindo visões e medos de adultos mal instruídos, podem demonstrar estranhamento, medo ou até mesmo rejeição ao que é diferente. O capacitismo (preconceito contra a pessoa com deficiência) pode se manifestar em forma de apelidos, exclusão de brincadeiras ou uma superproteção que infantiliza e isola, impedindo que relações de amizade genuínas se formem.
- Dificuldades de Comunicação: Barreiras de comunicação são uma grande barreira. A dificuldade de um aluno com autismo em iniciar ou manter uma interação social, ou de um aluno surdo em se comunicar sem um intérprete presente, pode criar um abismo entre ele e os colegas, que podem interpretar essa dificuldade como desinteresse.
- Isolamento em Momentos Não Estruturados: É comum que a exclusão se torne mais evidente em momentos de menor supervisão do professor, como o recreio, a hora do lanche ou a entrada e saída da escola. Nesses períodos, a criança com deficiência pode ficar isolada, sem saber como se juntar a um grupo ou sem ser convidada para participar das brincadeiras.
- A Criança como "Tarefa": Existe o risco de que os colegas vejam o aluno com deficiência não como um amigo em potencial, mas como uma "tarefa" ou uma "responsabilidade", ajudando por obrigação ou para agradar ao professor, e não por um genuíno desejo de interação e troca. Isso impede a

construção de uma relação de amizade e de equidade.

3.2 Meios para Construir Pontes: Atividades e Brincadeiras Inclusivas

Para superar essas dificuldades, o professor precisa atuar como um mediador intencional e criativo, estruturando o ambiente e as propostas pedagógicas para que a interação floresça de forma natural e significativa. O objetivo é criar uma cultura de cooperação e empatia na sala de aula.

• Jogos Cooperativos: Diferente dos jogos competitivos que geram vencedores e perdedores, os jogos cooperativos exigem que todos os participantes trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum. Jogos como "Nó Humano", onde todos precisam se desembaraçar sem soltar as mãos, construir uma torre com blocos em conjunto, ou atravessar um "rio" imaginário usando poucos "barcos" (folhas de papel), promovem a interdependência, a comunicação e a resolução de problemas em equipe. Nesses jogos, a habilidade de cada um se torna essencial para o sucesso do grupo.

• Brincadeiras Adaptadas: Muitas brincadeiras tradicionais podem ser adaptadas para garantir a participação de todos e, ao mesmo tempo, promover a empatia. O vôlei sentado, por exemplo, coloca todos os alunos no mesmo nível físico, independentemente de usarem ou não cadeira de rodas. O goalball, um esporte paralímpico para cegos, pode ser praticado por todos os alunos com os olhos vendados, permitindo que as crianças não portadoras de deficiência experimentem a perspectiva de um colega com deficiência visual e desenvolvam outros sentidos como a audição e o tato.

• Atividades em Grupos mistos com Papéis Definidos: O professor deve planejar trabalhos em grupo que misturem deliberadamente alunos com diferentes habilidades, atribuindo papéis que valorizem as potencialidades de cada um. Em um projeto sobre animais, por exemplo, um aluno não verbal pode ser o responsável por desenhar ou selecionar as imagens, outro com dificuldades motoras pode ser o pesquisador (usando recursos digitais), um terceiro pode ser o relator oral do grupo, e um quarto o organizador do cartaz. Assim, todos contribuem de forma essencial para o resultado final.

• Círculos de Diálogo e Rodas de Conversa: Criar espaços seguros e periódicos para falar sobre diferenças, medos, sentimentos e preconceitos é fundamental. A leitura de livros de literatura infantil que abordem o tema da deficiência de forma positiva e sensível, seguida de uma roda de conversa, pode ajudar a desmistificar estereótipos e a construir uma cultura de empatia e respeito na turma.

3.3 O Papel do Professor na Mediação das Relações

O professor é a peça-chave para que possa ser realmente obtida a verdadeira inclusão social. Sua postura e suas ações diárias modelam o comportamento das crianças. Para isso, é preciso:

• Enxergar e Apresentar os Potenciais: O professor deve evitar focar apenas nas dificuldades do aluno com deficiência. Ao contrário, deve identificar e valorizar publicamente suas habilidades e talentos, mostrando aos outros alunos as múltiplas formas de ser e saber.

• Mediar Conflitos de Forma Pedagógica: Quando surgirem conflitos ou situações de exclusão, o professor deve intervir não de forma punitiva, mas pedagógica, promovendo o diálogo e levando as crianças a refletirem sobre suas atitudes e a se colocarem no lugar do outro.

• Não Terceirizar a Inclusão: O professor não deve delegar a interação apenas ao profissional de apoio ou mediador. A responsabilidade de incluir o aluno nas dinâmicas da turma é de todos, e o professor da sala é o principal articulador desse processo. Através dessas práticas, a sala de aula deixa de ser um local de simples convivência para se tornar uma comunidade de aprendizagem, onde a equidade é construída no dia a dia, garantindo que cada criança, com suas dificuldades e potencialidades, tenha seu lugar de direito e fala.

4. DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Além da interação social, a inclusão efetiva depende da superação de barreiras estruturais e da adoção de práticas pedagógicas flexíveis e diversas.

4.1 Barreiras Estruturais e Culturais

• Formação Docente Insuficiente: Muitos professores chegam às salas de aula sem uma formação sólida sobre as especificidades das diferentes deficiências e, principalmente, sobre as estratégias pedagógicas a favor da inclusão. A falta de preparo gera insegurança, sobrecarga e desanimo no ambiente de aula.

• Barreiras Arquitetônicas e Preconceito: Embora as barreiras arquitetônicas (falta de rampas, banheiros adaptados) ainda sejam uma realidade, as barreiras mais difíceis de transpor são as do preconceito. O capacitismo contra pessoas com deficiência, manifesta-se nas baixas expectativas, na superproteção que impede a autonomia e no isolamento.

• Rigidez do Currículo e da Avaliação: O modelo educacional tradicional, focado em um currículo extenso e em avaliações padronizadas, é extremamente excludente para o portador de deficiência. A pressão por cumprir o conteúdo programático muitas vezes deixa pouco espaço para a flexibilização necessária.

• A Relação com as Famílias: A construção de uma parceria sólida com as famílias é um desafio. De um lado, a família do aluno com deficiência pode ter receios e inseguranças. De outro, as famílias dos alunos sem deficiência podem ter dúvidas e preconceitos. A escola precisa atuar como mediadora, promovendo o diálogo e a construção de uma comunidade de apoio mútua.

4.2 Possibilidades e Ferramentas Pedagógicas

• O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Em vez de criar adaptações pontuais, o DUA propõe o planejamento de aulas que, desde o início, ofereçam múltiplos meios de apresentação do conteúdo (textos, vídeos, áudios), de ação e expressão (escrita, desenho, fala) e de engajamento (escolhas, relevância pessoal).

• Adaptação do Currículo Escolar para a Equidade: A adaptação curricular é uma ferramenta essencial que permite ao professor ajustar objetivos, conteúdos, metodologias e, principalmente, a avaliação, para atender às necessidades específicas de um aluno, garantindo que ele possa aprender e ser avaliado de forma justa.

• Tecnologia Assistiva: A tecnologia surge como uma poderosa aliada, com softwares de leitura de tela, pranchas de comunicação alternativa e outros recursos que podem remover barreiras à comunicação e ao aprendizado, facilitando a participação em equidade.

5. CONCLUSÃO

A jornada da educação inclusiva, analisada neste artigo, revela um campo em constante disputa e construção. Se, por um lado, o embasamento legal e os avanços em abordagens pedagógicas representam possibilidades concretas e poderosas aliadas, por outro, os desafios ligados à formação docente, à superação das barreiras do preconceito e à falta de investimento estrutural ainda são obstáculos imensos, que criam um abismo entre o ideal da inclusão e a realidade vivida em muitas salas de aula.

Ficou claro que a inclusão transcende a simples presença física do aluno com deficiência. Trata-se de um processo ativo e intencional de transformação da cultura escolar, cujo coração é a promoção de interações sociais ricas e significativas entre todos os alunos. É na brincadeira compartilhada, no trabalho em grupo cooperativo e no diálogo respeitoso que as barreiras do preconceito são derrubadas e o verdadeiro sentimento de pertencimento é construído. Retomando Freire (1996), é na prática dialógica e libertadora que a educação se cumpre, e não há liberdade onde há exclusão.

O sucesso desse processo não reside em fórmulas mágicas, mas na qualidade da mediação pedagógica e no compromisso ético-político de toda a comunidade. Mais do que um aplicador de técnicas, o professor inclusivo é um pesquisador de sua própria prática, um criador de pontes, um mediador de relações e um defensor intransigente do direito de cada aluno de aprender e de se relacionar. Seu papel é insubstituível, mas ele não pode estar sozinho nessa jornada.

O futuro aponta para uma escola que utiliza a tecnologia para personalizar, que combate ativamente o preconceito e que trabalha em rede com outros setores da sociedade. Essa visão, contudo, só se concretizará com investimentos sólidos em infraestrutura, polí-

ticas públicas consistentes e, acima de tudo, em uma formação docente crítica e continuada, que capacite os educadores não apenas para "aceitar" a diversidade, mas para celebrá-la e potencializá-la.

Assim, conclui-se que a educação inclusiva, quando efetivada com seriedade e recursos, não apenas garante um direito fundamental, mas se torna um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa, empática e verdadeiramente democrática, onde o valor de cada indivíduo é reconhecido e onde as diferenças não são vistas como problemas, mas como a própria essência da condição humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O TEA E SUA INCLUSÃO NAS ESCOLAS

ADRIANA SANT`ANA CAFÉ

RESUMO
O objetivo deste artigo é propor elementos que permitam a construção do melhor interesse da criança no contexto educacional, mas especificamente no contexto das necessidades educacionais especiais decorrentes do transtorno do espectro autista. O TEA, em termos gerais, consiste em um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve certos padrões de comportamento, deficiências persistentes na comunicação e interação social, padrões de comportamento restritivos e repetitivos, que influenciam o funcionamento normal. Tudo isso frequentemente gera dificuldades de aprendizagem que se materializam em necessidades educacionais especiais, que exigem atenção especial do corpo docente do estabelecimento de ensino, pois podem causar atrasos na obtenção de resultados de aprendizagem, como leitura ou escrita. O exposto está em harmonia com a indeterminação inerente ao princípio do melhor interesse da criança, que permite sua construção para cada caso específico, como veremos em breve. Devemos ter em mente que, para alcançar o direito à educação, não podemos ignorar os processos de aprendizagem que justificam a educação, pois os processos de aprendizagem são inerentes às pessoas, mas também podem ser desenvolvidos e estimulados por meio da estrutura cultural chamada educação. O fato de que o fundamento da educação seja a aprendizagem significa que a educação tem uma legitimidade ética, filosófica e científica inquestionável e é por isso que o direito à educação não só constitui uma garantia para a humanidade, mas também um fundamento para o desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Escrita; Leitura.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista demanda teorias e estratégias educacionais que permitam uma resposta abrangente às suas necessidades de aprendizagem e motivações fundamentais, sob pena de prejudicar seu desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo.

Para realizar a avaliação diagnóstica do TEA, o DSM-V estabelece os seguintes critérios: déficits persistentes na comunicação e interação social; déficits na reciprocidade social e emocional; déficits em comportamentos de comunicação não verbal; déficits no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos adequados ao nível de desenvolvimento; padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos; e outras características relacionadas à falta de interesse social, reatividade e pouca imitação. Destaca ainda que o nível de adaptação a diferentes contextos da criança com essas características será uma informação fundamental para tornar o diagnóstico eficaz (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A importância da utilização desses critérios para o diagnóstico de TEA em todo o mundo é indiscutível, visto que eles geram consenso nas comunidades científica e clínica.

Os transtornos do espectro autista e os transtornos globais do desenvolvimento abrangem um amplo grupo de transtornos cognitivos e neurocomportamentais que incluem características definidoras centrais de socialização prejudicada, padrões de comportamento restritos e repetitivos e comunicação verbal e não verbal alterada. Essas áreas implicadas representam limitações para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) que, quando não tratadas, prejudicam sua aprendizagem e inclusão escolar.

A inclusão educacional deve ser entendida como um equilíbrio entre aprendizagem de qualidade e desempenho acadêmico condizente com as habilidades do aluno, garantindo uma aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, é importante compreender os problemas enfrentados por crianças com TEA, bem como as intervenções de saúde que abordam essas dificuldades e melhoram seu desempenho, a fim de garantir uma aprendizagem adequada na escola.

Embora um aspecto que impacte significativamente a evolução das crianças com TEA seja o diagnóstico e tratamento precoces, o reconhecimento das características dessas crianças fora do contexto clínico ainda é tardio, situação que dificulta a utilização das possibilidades de intervenção oferecidas pela neuroplasticidade nos primeiros anos de desenvolvimento.

Pesquisas determinaram que crianças e adultos com TEA constituem um grupo diverso, cujas necessidades variam ao longo da vida, tanto em termos de avaliação quanto de intervenção; portanto, uma avaliação cuidadosa é necessária para determinar os serviços mais adequados individualmente (4). Por esse motivo, a intervenção precoce, abordando as características individuais de cada criança com TEA e de sua família, antes que a criança frequente a escola, é essencial para o desenvolvimento de habilidades que facilitem um melhor desempenho no ambiente escolar e alcancem a inclusão.

O autismo envolve diversas áreas do desenvolvimento e é importante que uma equipe multidisciplinar participe de sua detecção e intervenção precoces, promovendo, dessa forma, o apoio psicológico aos pais e a integração da criança à escola e ao seu ambiente. No desenvolvimento de estratégias que visem facilitar o desempenho de crianças com TEA, é necessária a participação precoce de diversos profissionais e o estabelecimento de uma cultura de diálogo contínuo, constante e fluido entre eles.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) ocupa um lugar de destaque na história da psicologia devido à originalidade e à perspicácia de seu pensamento nos campos da educação e do desenvolvimento integral da personalidade. Suas inúmeras contribuições, ao longo de sua curta vida, ofereceram uma abordagem integrativa para a compreensão da atividade cognitiva, afetiva e volitiva humana em um momento histórico caracterizado por uma profunda crise nas ciências psicológicas, em que o reducionismo estava em pleno vigor.

Suas principais ideias permanecem relevantes hoje e se estendem a diversos ramos do conhecimento e da atividade social, especialmente às transformações na educação que ocorrem em diferentes países para acompanhar o desenvolvimento social contemporâneo. No entanto, pode-se dizer que suas contribuições teóricas atingem seu ápice em pedagogias inclusivas que assumem a responsabilidade social de educar crianças com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a educação inclusiva é entendida por Ainscow (2015) como um processo criativo e inovador cujo propósito fundamental é promover a presença, a aprendizagem significativa e a participação ativa de todas as crianças na educação regular, particularmente aquelas que correm o risco de serem excluídas devido à sua forma de interagir com os outros ou devido às suas características biológicas ou sociais. Ora, a ideia de um modelo educacional que colocasse uma barreira em torno da exclusão não é uma questão nova; sem ser absoluto, pode-se dizer que, se alguém teve um pensamento claro nesse sentido, foi Vygotsky.

A transformação da educação foi concebida por Vygotsky no início do século XX. A esse respeito, referindo-se apenas à educação de pessoas com deficiência, ele afirmou:

> Aqui, elas não apenas não se desenvolvem, mas atrofiam sistematicamente as forças da criança... Esta escola aumenta a psicologia do separatismo; em sua totalidade, é antissocial e fomenta um espírito antissocial. Somente uma reforma radical de toda a educação em geral oferece uma saída. (VYGOTSKY, 1995, p. 98).

Dessa forma, poderíamos dizer que Vygotsky foi um precursor da educação inclusiva ou, se preferir, um dos primeiros pensadores dispostos a caminhar em direção à integração.

No âmbito da educação inclusiva, as pessoas com TEA continuam a demandar estratégias psicopedagógicas que possibilitem a estimulação adequada do seu desenvolvimento psicossocial o mais precocemente possível, de modo a tentar orientar o curso do seu comportamento restrito e estereoti-

pado para uma trajetória de desenvolvimento mais adaptativa e funcional (ADAMS, ET AL., 2019).

O TEA é uma anomalia do neurodesenvolvimento de prevalência crescente que causa alterações persistentes em áreas fundamentais do desenvolvimento, como: reciprocidade social, comunicação verbal e extraverbal, comportamento e interesses. A implementação de práticas inclusivas em estabelecimentos educacionais teria que considerar essas características desenvolvimentais. Portanto, é necessário promover um conjunto de ações para combater as barreiras e mecanismos que impedem a promoção de uma cultura que facilite a implementação dessas práticas e, assim, favoreça o desenvolvimento e o bem-estar dessas crianças.

Nesse sentido, a utilização da abordagem histórico-cultural poderia contribuir para o alcance desse objetivo, pois, ao se pautar em uma posição integradora do desenvolvimento humano, oferece a possibilidade de abordar de forma holística as especificidades dos comportamentos autistas em diferentes contextos (escolar, familiar e comunitário).

Compreender "a história do desenvolvimento cultural da criança normal e anormal como um processo único por sua natureza e diferente por sua maneira de ocorrer" (VYGOTSKY, 1987 , p.106), é uma excelente base para trabalhar na área educacional com pessoas com TEA, pois não estigmatiza sua condição neurobiológica e considera seu desenvolvimento como um processo.

A teoria da aprendizagem e do desenvolvimento de Vygotsky influenciou particularmente diversas áreas da psicologia evolucionista (pensamento e linguagem, a unidade do cognitivo e do afetivo, etc.). Seu axioma fundamental é que aspectos sócio-históricos determinam a configuração da psique humana. Essa perspectiva evolucionista orientou as diferentes variantes de sua análise genética (genética comparativa e método experimental-evolucionista), apontando que o comportamento humano só pode ser compreendido pelo estudo de suas fases e dos múltiplos movimentos que o compõem, ou seja, sua história.

Nessa perspectiva, as peculiaridades da estrutura psíquica dos indivíduos só podem ser compreendidas considerando-se a maneira e o momento de sua intervenção durante o desenvolvimento. Portanto, a psique humana evolui gradualmente ao longo do tempo, e a chave para a compreensão das eventuais singularidades dessa evolução reside na vida sociocultural dos seres humanos desde seus primeiros movimentos no mundo (CARRERA & MAZZARELLA, 2001).

Para estudar os processos que dão origem à subjetividade humana, Vygotsky aplicou seu método de análise genética em quatro áreas fundamentais do desenvolvimento: a primeira era a área filogenética, que abrangia a formação complexa de funções psíquicas superiores exclusivas dos seres humanos; a segunda apontava para o desenvolvimento histórico-sociocultural, indicando sua influência e determinação na regulação do comportamento social; a terceira abrangia a parte ontogenética, momento em que duas linhas distintas de desenvolvimento (biológica e social) se justapõem, mas que atuam de forma dinâmica e simultânea; e, por fim, a área microgenética, que se refere às especificidades da formação dos processos psicológicos de curto prazo.

Dessa forma, Vygotsky buscou abordar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo da criança de forma holística, distanciando-se das posições reducionistas que dominavam a psicologia de sua época. Com suas contribuições, o estudo do desenvolvimento humano passou a ser analisado de forma abrangente e dinâmica, onde todas as funções psicológicas superiores eram produto do desenvolvimento social, e não do desenvolvimento biológico, embora este último constitua a base para a multiplicação e formação de seu caráter social.

Essa visão holística do desenvolvimento pode contribuir para a detecção e a compreensão das motivações fundamentais de indivíduos com TEA. Apesar das múltiplas mudanças na avaliação diagnóstica e no tratamento, na prática, o diagnóstico e o cuidado do TEA ainda são permeados por essa visão tradicional, ancorada em uma concepção biológica do desenvolvimento psicológico, marcada por uma forte tendência à rotulação. De uma perspectiva vygotskyana, essa aborda-

gem dificulta uma análise abrangente, pois pressupõe que cada indivíduo é único e irrepetível, revelando as características de seu desenvolvimento pessoal em um momento histórico e cultural específico.
Na perspectiva vigotskiana, pensar apenas na adaptação da criança em diferentes contextos como o problema principal não contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio da ação educativa. Além disso, não leva em consideração o contexto comunitário para o desenvolvimento da socialização e a necessidade de educar socialmente a criança, a família e a comunidade para uma interação comunicativa e social adequada (AGUIAR ET AL., 2016).

Para Vygotsky, os fundamentos do nosso aparato neurobiológico e a ampla gama de fenômenos sociais que caracterizam nossa vida em comunidade estavam intimamente relacionados e marcados por um desenvolvimento dialético no qual os aspectos sociais acabam se tornando decisivos e determinantes. Essa relação dinâmica, que em certos períodos do desenvolvimento percorreu caminhos paralelos, ganhando força e uma singularidade especial em sua complexa união, dá lugar à formação das funções psíquicas superiores características do ser humano. Assim, para Vygotsky, "...o sujeito humano ao nascer herda toda a evolução filogenética, mas o produto final do seu desenvolvimento dependerá das características do meio social em que vive" (VYGOTSKY, 1989, p. 57).

Consequentemente, os processos psíquicos superiores são uma categoria resultante da inter-relação entre o biológico e o social. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo de uma pessoa e as especificidades que a tornam um ser único e irrepetível são condicionados pelo desenvolvimento e pelas qualidades da estrutura orgânica, que refletem as condições socioculturais em que se formam. Por essa razão, a subjetividade humana abrange as particularidades do mundo que a cerca, mantendo-se autônoma.
Ora, se os diferentes aspectos da atividade psíquica são produto de uma evolução filogenética e ontogenética determinada pelo desenvolvimento social, no caso de crianças com TEA, é necessário mencionar que as anomalias estruturais do desenvolvimento neurológico afetam a função sináptica e o padrão de conexão dos circuitos cerebrais, limitando em proporções variáveis a apropriação da experiência social em períodos sensíveis do desenvolvimento, o que ocasiona o amplo espectro de características típicas de pessoas autistas em relação às funções psíquicas superiores.
Essa forma de compreender o desenvolvimento humano é um excelente ponto de partida teórico para métodos de ensino inclusivos que buscam aprimorar a educação integral de crianças com TEA. Em outras palavras, não se trata de abordar superficialmente ou minimizar as condições biológicas, que constituem uma inquestionável força problematizadora no TEA, mas sim de partir da ideia de que nenhuma herança é fatal e que, com o apoio social adequado, o curso das habilidades cognitivas e emocionais pode ser modificado em direção a uma trajetória mais adaptativa.
Dentro dos postulados da abordagem histórico-cultural, a integração dos processos cognitivos e afetivos em formas complexas de organização da personalidade humana assume especial relevância. Pensar essa unidade como um processo dialético permite a Vygotsky destacar a importância de superar:

A análise metafísica isolada do intelecto e do afeto como essências independentes, reconhecendo sua conexão e unidade internas, e libertando-se da perspectiva da relação entre intelecto e afeto como uma dependência unilateral e mecânica do pensamento e do sentimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 227).

Dessa forma, Vygotsky concede ao desenvolvimento do intelecto e do afeto uma interdependência de natureza processual que constitui parte substancial na configuração da personalidade da criança, a qual não deve captar a atenção das ciências psicológicas como unidades constituintes que se organizam e potencializam separadamente, mas como um processo que dá origem a formas complexas de organização. À luz da neurociência, essa unidade indissolúvel dos

processos cognitivos e das emoções tem sua base em associações dinâmicas que envolvem diferentes áreas e conexões cerebrais, nenhuma das quais deve ser conceituada como especificamente afetiva ou cognitiva (PESSOA, 2008).

A unidade do cognitivo e do afetivo, como princípio vigotskiano, é evidente na personalidade de crianças com autismo. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete o uso da cognição e das emoções em graus variados na aprendizagem e na interação. Por exemplo, indivíduos autistas têm dificuldade em decodificar os estados emocionais dos outros e em oferecer uma resposta empática às suas experiências. Essas dificuldades não são apenas cognitivas ou afetivas; o aspecto cognitivo tem implicações emocionais, e vice-versa; problemas emocionais têm implicações cognitivas.

Para Vygotsky, ensino e desenvolvimento estavam inter-relacionados, mas ele enfatizou em seus escritos que o ensino direciona, guia e potencializa o desenvolvimento. Ao colocar o ensino como a força motriz do desenvolvimento, ele transforma a educação em uma ferramenta promissora que fomenta a colaboração e o trabalho multidisciplinar.

Com base nessa concepção, é possível afirmar que o ensino se torna uma verdadeira ferramenta de aprimoramento quando antecipa estrategicamente o desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (1987) considera que:

A educação é o domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento, ela não apenas influencia alguns ou outros processos de desenvolvimento, mas também reestrutura, da maneira mais essencial, todas as funções comportamentais. (p. 237).

É muito mais relevante e transcendental focar nos aspectos psicológicos e pedagógicos que enriquecem e potencializam o desenvolvimento do aprendiz, em vez de ser teimoso sobre o que ele faz ou deveria fazer para atender aos padrões da cultura em um momento histórico específico.

Nessa perspectiva, o papel das escolas inclusivas como agência suprema de socialização e, especialmente, como mandato disciplinar dos educadores, torna-se crucial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo de indivíduos com TEA. Isso porque rejeita a premeditação fatalista do desenvolvimento e prioriza a utilidade da interação social como estratégia de crescimento pessoal. Em outras palavras, as escolas inclusivas devem se concentrar em destacar e explorar o potencial de desenvolvimento dos alunos autistas, e não em reforçar, por meio de práticas inadequadas, os déficits persistentes que os impedem de interagir com os outros. Dessa forma, Vygotsky nos aproxima de um problema bastante atual. Se partirmos do pressuposto de que o elemento social é determinante na formação da personalidade e do papel do ensino no desenvolvimento, então podemos compreender que o curso da criança com TEA não é apenas matizado pelas alterações qualitativas inerentes à sua condição neurobiológica, mas também depende, em grande parte, da capacidade dos estabelecimentos de ensino e dos educadores de lhes proporcionar um atendimento de qualidade, com oportunidades de desenvolver as habilidades sociais necessárias que lhes permitam interagir e se incorporar autonomamente às diferentes atividades educacionais e comunitárias.

S DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muitos anos, a educação especial apresentou diferentes desafios na educação. Estes dificultam a didática pedagógica em relação à formação profissional que um professor deve ter ao incorporar mudanças e enfrentar o desafio dentro da sala de aula.

Existem muitos obstáculos para gerenciar a questão da integração e desenvolvimento da inclusão educacional. Diante disso, as dificuldades e barreiras que os professores encontram devem ser gerenciadas pelo sistema educacional em conjunto com instituições especializadas e não especializadas.

A UNESCO (2020a) estabelece que, para manter um ritmo positivo e participativo na sala de aula, as atividades incluem apoiar o acesso e a continuidade no sistema educacional, especialmente para pessoas com deficiência e condições especiais, alinhando

uma estrutura adequada e de alta qualidade que lhes permita as capacidades e competências. Além disso, a organização destaca que há muitos desafios que devem ser enfrentados, como diferentes interpretações da palavra inclusão, falta de apoio dos professores, ausência de dados sobre os excluídos da educação, infraestrutura inadequada, persistência de sistemas paralelos e escolas especiais, falta de vontade política e apoio da comunidade, financiamento não direcionado, governança descoordenada, leis e políticas múltiplas, mas inconsistentes, que não estão sendo aplicadas (UNESCO, 2020a). Portanto, o papel dos professores é vital para enfrentar os desafios impostos pela situação atual, por isso é importante considerar que os padrões de formação são a base da educação inclusiva. Os educadores desempenham um papel decisivo no ambiente educacional global, uma vez que os professores são capazes de implementar o processo educacional em alto nível e formar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias em uma criança com problemas, mas também de ajudá-la a se adaptar à sociedade e a fazer contato com o mundo exterior e aqueles ao seu redor. Quando se trata de inclusão, o mais importante é fazer mudanças na formação de professores, com o objetivo de melhorar os marcos regulatórios e abrir novos padrões de inclusão.

Entretanto, há uma urgência em relação à inclusão, exigindo que governos e instituições implementem medidas e deem mais atenção à importância e ao significado da formação de professores para a participação e integração de alunos, independentemente de suas condições ou necessidades, a fim de promover e melhorar a qualidade da educação. Apesar dos múltiplos esforços dos sistemas educacionais para integrar cursos sobre educação inclusiva ou necessidades educacionais especiais, as barreiras sociais persistem. Para tanto, é importante empregar o desenvolvimento de programas de formação de professores ou métodos colaborativos para formar professores com necessidades educacionais, com foco em tópicos específicos, vínculos, marcos legais e regulatórios nacionais, organização e formação (UNESCO, 2020b).

Enquanto isso, os países latino-americanos precisam mostrar seu reconhecimento de desenvolvimentos importantes na educação, com foco na diversidade que as instituições e salas de aula oferecem aos alunos. Mudanças positivas levaram a mudanças sociais e educacionais positivas, particularmente em lugares onde a pobreza e os poucos recursos existem, uma manifestação da desigualdade que afeta toda a região. Portanto, a importância dos desafios, acesso e qualidade é abordada. Os educadores estão no centro desse interesse em atenção e inclusão, uma vez que a sala de aula é um espaço de excelência onde os alunos encontram uma resposta educacional ao seu estilo de vida e aprendizagem. Em outras palavras, os professores têm a responsabilidade de integrar seus alunos em um espaço que responda à diversidade em que se encontram, além de permitir que eles cresçam e aprendam.

No Brasil, a atenção à diversidade e inclusão que é desenvolvida nas salas de aula está focada nos princípios da educação para garantir que todos, independentemente de suas condições. Dentro da realidade peruana, a ideia de educação inclusiva não é bem definida, às vezes é um pouco vaga e, às vezes, pode gerar uma série de confusões e complicações; em conjunto com o desenvolvimento docente, nem todos têm o conhecimento complexo deste assunto. De uma perspectiva de inclusão e atenção à diversidade, problemas no sistema podem ser identificados, por exemplo, os professores não são suficientemente treinados para atender às necessidades dos alunos e das organizações para o processo de inclusão, tanto no nível organizacional quanto no de sala de aula, parte das causas devido a recursos e treinamento de professores insuficientes.

Parte dos desafios que a educação enfrenta é promover a participação e a integração equitativas dos alunos, independentemente de suas circunstâncias. A profissão docente precisa ser abordada a partir de uma perspectiva social, a fim de melhor compreender seus métodos de ensino e estratégias pedagógicas. O desenvolvimento profissional dos professores deve ser empregado desde o início para promover uma melhor compre-

ensão do conhecimento científico e cultural e estabelecer estruturas disciplinares. A capacidade do professor de desenvolver um senso de inclusão demonstrará a capacidade do sistema educacional de se alinhar a questões inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas escolas é um tema de extrema importância e relevância atualmente. O TEA é uma condição neurológica que afeta a maneira como uma pessoa se comunica e interage com os outros, bem como como ela experimenta o mundo ao seu redor. Na sala de aula, é fundamental que os educadores estejam preparados para compreender e atender às necessidades dos alunos com TEA, a fim de garantir um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

É essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos com TEA. Isso pode envolver a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, o uso de recursos visuais, a adaptação do ambiente físico da sala de aula e a promoção de uma comunicação clara e direta.

Além disso, a colaboração entre educadores, profissionais de saúde e familiares é fundamental para garantir o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA. O apoio e a compreensão de todos os envolvidos são essenciais para criar um ambiente que promova o bem-estar e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Ao reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno com TEA, as escolas podem proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e significativas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. A educação escolar deve ser um espaço onde todos os alunos sintam-se respeitados, acolhidos e capacitados a atingir seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ADAMS, D., MACDONALD, L., & KEEN, D. (2019). Respostas de professores a comportamentos relacionados à ansiedade em alunos com autismo. Pesquisa em Deficiências do Desenvolvimento, 86, 11-19.

AGUIAR, G., MAINEGRA, D., GARCÍA, O., & HERNÁNDEZ, Y. (2016). Diagnóstico em crianças com transtornos do espectro do autismo e seu desenvolvimento na compreensão de textos. Revista de Ciências Médicas de Pinar del Río, 20 (6), 63-71.

AINSCOW, M. (2015). Lutas pela equidade na educação: obras selecionadas de Mel Ainscow. Routledge.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. (2013). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição. Associação Psiquiátrica Americana.

CARRERA, B. E MAZZARELLA, C. (2001). Vygotsky: abordagem sociocultural. Educere, 5(13), 41-44.

PESSOA, L. (2008). Sobre a relação entre emoção e cognição. Nature Reviews Neuroscience, 9(2), 148-158.

RIVIÉRE, Á. (1997). O tratamento do TEA como transtorno do desenvolvimento em O tratamento do TEA. Novas perspectivas. Instituto de Migração e Serviços Sociais.

UNESCO (2020a). Relatório de Monitoramento da Educação Global 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: https://doi.org/10.54676/WWUU8391. Acesso em 23 ago.2025.

UNESCO (2020b). Formação de professores para a inclusão: cinco países em três continentes. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373804. Acesso em 24 ago.2025. VYGOTSKY, L. (1987). História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Técnica Científica.

VYGOTSKY, L. (1989). Fundamentos de Defectologia. Obras Completas, Volume V. Pessoas e Educação.

VYGOTSKY, L. (1999). Ferramenta e signo no desenvolvimento da criança. Obras Completas de L. S. Vygotsky, Vol. 6. Kluwer Acade-

mic/Plenum Publishers.

VYGOTSKY, L. (2006). Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In A.L. Segarte, compilador. Psicologia do desenvolvimento escolar. Leituras selecionadas. (pp. 45-60). Félix Varela.

COMO TRABALHAR CONCEITOS DE MEIO AMBIENTE E CONSUMO CONSCIENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS

ALCIONE ROSA GONÇALVES VOLPI

RESUMO
Este artigo tem como objetivo discutir como trabalhar conceitos de meio ambiente e consumo consciente com crianças pequenas, destacando a importância da educação ambiental desde a infância. Partindo do entendimento de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação de valores, analisa-se o papel da escola, da família e das estratégias pedagógicas no processo de sensibilização e construção de práticas sustentáveis. O estudo enfatiza que atividades lúdicas, artísticas, narrativas e vivências em contato com a natureza favorecem a compreensão das crianças sobre a relação entre suas atitudes e os impactos no meio ambiente. Além disso, evidencia-se que o consumo consciente pode ser promovido por meio de hábitos simples, como evitar desperdícios, reutilizar materiais e valorizar o coletivo. Conclui-se que a integração entre escola, família e comunidade é essencial para consolidar práticas ambientais significativas, mesmo diante dos desafios enfrentados pela educação ambiental na infância. Dessa forma, investir na formação de uma consciência crítica desde cedo representa um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.
Palavras-chave: Educação ambiental. Consumo consciente. Infância. Escola. Sustentabilidade.
ABSTRACT
This article discusses how to work with young children on environmental concepts and conscious consumption, highlighting the importance of environmental education from an early age. Based on the understanding that the early years of life are fundamental for the formation of values, the study analyzes the role of school, family, and pedagogical strategies in the process of raising awareness and developing sustainable practices. The study emphasizes that playful, artistic, narrative, and natural experiences foster children's understanding of the relationship between their attitudes and environmental impacts. Furthermore, it demonstrates that conscious consumption can be promoted through simple habits, such as avoiding waste, reusing materials, and valuing the collective. It concludes that integration between school, family, and community is essential to consolidate meaningful environmental practices, even given the challenges faced by environmental education in childhood. Therefore, investing in the development of critical awareness from an early age represents a promising path toward building a more just, supportive, and sustainable society.
Keywords: Environmental education. Conscious consumption. Childhood. School. Sustainability.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta desafios cada vez mais urgentes relacionados à preservação do meio ambiente e ao consumo desenfreado de recursos naturais. A degradação ambiental, o acúmulo de resíduos e o desperdício são questões que exigem atenção não apenas de governos e instituições, mas também da população em geral, em especial no que se refere à formação de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, a infância se apresenta como um período privilegiado para a construção de valores, atitudes e comportamentos que favoreçam a sustentabilidade e o uso consciente dos recursos disponíveis.

Trabalhar conceitos de meio ambiente e consumo consciente com crianças pequenas não significa apenas transmitir informações sobre reciclagem ou economia de água, mas sim criar oportunidades de vivências significativas que promovam a reflexão, a sensibilização e a prática cotidiana de atitudes responsáveis. Como aponta Carvalho (2012), a educação ambiental na infância deve estar associada ao despertar do respeito pela natureza e à compreensão de que cada ação humana está interligada ao equilíbrio do planeta.

Nesse sentido, a escola e a família assumem papel fundamental como espaços formadores de valores e hábitos sustentáveis. A in-

serção de atividades pedagógicas voltadas à preservação ambiental, ao uso responsável de materiais e à valorização da coletividade pode contribuir significativamente para que as crianças internalizem comportamentos que, no futuro, poderão se refletir em escolhas mais conscientes de consumo e em atitudes cidadãs comprometidas com o bem comum.

Dessa forma, este artigo busca discutir estratégias, práticas e reflexões sobre como trabalhar, de maneira lúdica e significativa, os conceitos de meio ambiente e consumo consciente com crianças pequenas, destacando a importância do envolvimento de educadores, famílias e comunidade nesse processo formativo.

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A discussão sobre a preservação ambiental e o consumo consciente não é recente. Desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, a comunidade internacional vem reforçando a necessidade de repensar os modelos de desenvolvimento e de promover práticas educativas voltadas à sustentabilidade. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, reconhece o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, estabelecendo o dever do poder público e da coletividade em defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A criação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) foi um marco importante, ao institucionalizar a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional, em todos os níveis e modalidades. De acordo com Layrargues e Lima (2014), essa legislação reafirma que a sustentabilidade deve ser compreendida de maneira ampla, integrando dimensões sociais, culturais, econômicas e ecológicas.

No cenário atual, a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU reforçam a centralidade da educação ambiental como eixo estruturante de sociedades mais conscientes e resilientes. Assim, trabalhar esses temas com crianças pequenas não apenas responde a um desafio contemporâneo, mas também atende a compromissos globais assumidos pelo Brasil.

A INFÂNCIA COMO FASE FORMADORA DE VALORES

A infância é reconhecida como uma etapa essencial na construção de identidade, hábitos e valores, pois é nesse período que a criança inicia suas primeiras experiências sociais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, introduzir conceitos relacionados ao meio ambiente e ao consumo consciente desde cedo é uma forma de consolidar práticas sustentáveis de longo prazo.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil acontece de maneira integrada e em constante interação com o meio social, o que demonstra a importância de ambientes ricos em experiências para a formação de valores e atitudes. Ou seja, o contato com situações que envolvem o cuidado com a natureza e o uso responsável dos recursos possibilita que a criança compreenda, de forma concreta, seu papel no mundo.

Como destaca Freire (1996):"A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Essa afirmação ressalta que a educação, quando iniciada ainda na infância, contribui para a formação de sujeitos capazes de promover mudanças significativas na sociedade. Assim, ao incentivar práticas de consumo consciente e respeito ao meio ambiente desde os primeiros anos de vida, cria-se um caminho de transformação cultural e social.

De acordo com Piaget (1971), a criança aprende ativamente por meio de interações com o meio, construindo significados e reorganizando seus esquemas mentais. Nesse sentido, a introdução de atividades lúdicas relacionadas ao cuidado ambiental e à sustentabilidade torna-se uma oportunidade de aprendizado que vai além do conhecimento conceitual, alcançando a formação ética e cidadã.

Portanto, a infância não deve ser vista apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas sim como um período fértil para o desenvolvimento de valores que impactarão diretamente a forma como a criança se relaciona com o meio ambiente e com o consumo ao longo da vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSUMO CONSCIENTE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Para compreender como trabalhar o meio ambiente e o consumo consciente com crianças pequenas, é fundamental esclarecer os conceitos que sustentam essas práticas. A educação ambiental é entendida como um processo contínuo de formação crítica e reflexiva, voltado para a transformação de atitudes diante dos problemas socioambientais.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), a educação ambiental é um "processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". Esse princípio reforça que o trabalho com crianças deve ir além da transmissão de informações, alcançando a sensibilização e a prática.

Jacobi (2003) afirma que a educação ambiental deve ser entendida como um processo participativo, no qual a criança se percebe como parte integrante do meio ambiente, sendo capaz de atuar de forma consciente diante de situações do cotidiano. Ou seja, mais do que ensinar conceitos prontos, trata-se de criar condições para que a criança aprenda a pensar e agir de forma sustentável.

O consumo consciente, por sua vez, está relacionado às escolhas individuais e coletivas que impactam o equilíbrio do planeta. Como define o Instituto Akatu (2019):"Consumo consciente é aquele em que o consumidor, ao comprar, usar e descartar um produto ou serviço, leva em conta os impactos sociais e ambientais dessas ações, procurando contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta."

De forma indireta, podemos afirmar que trabalhar o consumo consciente com crianças significa inseri-las em práticas simples, como evitar o desperdício de água e energia, reaproveitar materiais e compartilhar brinquedos, estimulando atitudes de responsabilidade e empatia com o próximo e com o ambiente.

A Agenda 2030 da ONU, em seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também reforça a importância da educação ambiental e do consumo responsável como pilares para a construção de sociedades mais justas e equilibradas. Desse modo, é possível afirmar que a formação de hábitos conscientes desde a infância está diretamente relacionada ao cumprimento de metas globais de sustentabilidade.

Assim, tanto a educação ambiental quanto o consumo consciente não devem ser trabalhados de forma isolada, mas sim integrados ao cotidiano infantil, permitindo que as crianças compreendam a importância de suas ações individuais na construção de um futuro mais sustentável.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A escola é um espaço privilegiado para a formação integral das crianças, pois possibilita o convívio social, a troca de experiências e a construção de valores coletivos. Nesse sentido, ela exerce papel fundamental na promoção da consciência ambiental e na consolidação de práticas relacionadas ao consumo consciente desde os primeiros anos da infância.

Segundo Carvalho (2012), a escola deve ser entendida como um ambiente educativo que "tem como tarefa fundamental possibilitar ao educando a construção de valores, atitudes e conhecimentos que orientem suas ações diante das questões socioambientais". Isso significa que o trabalho pedagógico deve ir além do conteúdo teórico, buscando desenvolver uma postura crítica e reflexiva dos estudantes.

Como enfatiza Gadotti (2000):

"Educar para a cidadania planetária é educar para o respeito à vida em todas as suas formas, para a solidariedade e para a responsabilidade com o futuro das próximas gerações."

Essa visão evidencia que a escola, ao integrar práticas de educação ambiental em seu cotidiano, contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

De forma indireta, pode-se afirmar que a inserção de projetos pedagógicos voltados à preservação ambiental, como hortas escolares, coleta seletiva e reutilização de materiais, favorece a vivência prática dos concei-

tos trabalhados em sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo (LAYRARGUES, 2002).

Além disso, é importante reconhecer o papel do professor como mediador de valores. Freire (1996) já ressaltava que o educador não deve ser um mero transmissor de conhecimento, mas um facilitador do processo de conscientização. Portanto, quando o professor envolve as crianças em atividades que promovem a sustentabilidade, ele contribui para que essas práticas sejam internalizadas e reproduzidas fora do espaço escolar.

Dessa forma, a escola torna-se um espaço de transformação, onde a educação ambiental se integra às experiências cotidianas das crianças, favorecendo a construção de uma consciência coletiva voltada ao respeito e ao cuidado com o meio ambiente.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR O MEIO AMBIENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS

Para que a educação ambiental e o consumo consciente sejam compreendidos pelas crianças pequenas, é necessário que as estratégias pedagógicas sejam lúdicas, criativas e próximas da realidade infantil. A aprendizagem significativa acontece quando o conteúdo se conecta com o cotidiano, tornando-se parte da experiência de vida da criança.

Segundo Ausubel (2003), "a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária àquilo que a criança já sabe". Isso significa que os conceitos ambientais devem ser apresentados em situações práticas, estimulando a curiosidade e a experimentação.

Uma das estratégias mais eficazes é o uso da contação de histórias. Por meio de narrativas que abordam o respeito à natureza e a importância do cuidado com os recursos naturais, a criança é estimulada a refletir de forma prazerosa. Como afirma Coelho (2000), a literatura infantil desempenha um papel essencial ao "encantar e, ao mesmo tempo, transmitir valores éticos, sociais e ambientais de maneira acessível à infância".

Além das histórias, atividades artísticas que utilizam materiais recicláveis, como colagens, esculturas e brinquedos, possibilitam que a criança compreenda, de forma concreta, a importância da reutilização. Loureiro (2004) destaca que:

"A prática da educação ambiental deve privilegiar experiências que unam o fazer e o refletir, permitindo ao educando compreender a relação entre sua ação e o impacto gerado no meio."

Outra estratégia importante é o contato direto com a natureza. Visitas a praças, parques ou hortas escolares permitem que a criança vivencie de perto o ciclo da vida e desenvolva um vínculo afetivo com o meio ambiente. De forma indireta, autores como Carvalho (2012) apontam que experiências práticas e sensoriais contribuem para que a criança internalize atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental de forma espontânea.

Jogos cooperativos e músicas educativas também são recursos poderosos, pois unem diversão e aprendizado, reforçando a ideia de que cuidar do ambiente é uma atitude coletiva. Além disso, pequenas tarefas diárias, como apagar as luzes, fechar a torneira enquanto escova os dentes ou separar o lixo, podem ser incorporadas como rotinas na escola e em casa, ajudando a consolidar hábitos conscientes desde cedo.

Assim, as estratégias pedagógicas para trabalhar o meio ambiente com crianças pequenas devem ser planejadas de modo a unir ludicidade, prática e reflexão, favorecendo a construção de uma consciência ambiental sólida e duradoura.

CONSUMO CONSCIENTE NO COTIDIANO INFANTIL

O consumo consciente é um aspecto essencial da educação ambiental, pois está diretamente ligado às escolhas cotidianas e ao modo como os indivíduos utilizam os recursos disponíveis. Trabalhar esse conceito com crianças pequenas implica mostrar, de maneira simples e concreta, que cada atitude pode gerar impactos positivos ou negativos no meio ambiente.

Segundo o Instituto Akatu (2019), o consumo consciente deve ser entendido como "um exercício diário de cidadania, no qual cada escolha leva em consideração não apenas a satisfação individual, mas também os impac-

tos sociais e ambientais que dela decorrem". Esse entendimento reforça a importância de inserir desde cedo hábitos responsáveis, mesmo em pequenas práticas do dia a dia infantil.

De forma indireta, Jacobi (2005) afirma que o consumo consciente envolve uma mudança cultural, na qual os indivíduos aprendem a questionar necessidades, evitar desperdícios e valorizar a coletividade. No caso das crianças, essa aprendizagem ocorre por meio de exemplos e rotinas incorporadas tanto na escola quanto na família.

Algumas práticas podem ser trabalhadas de maneira simples e eficaz, como o incentivo ao uso consciente de materiais escolares (não desperdiçar folhas de papel, guardar corretamente lápis e canetinhas), a reutilização de embalagens em atividades pedagógicas e a valorização de brinquedos feitos com materiais recicláveis. Como reforça Loureiro (2004):

"Educar para a sustentabilidade é formar sujeitos capazes de repensar seus hábitos cotidianos, compreendendo que pequenas atitudes podem resultar em grandes transformações."

Outro aspecto importante é o combate ao desperdício de água, energia e alimentos. Atividades práticas, como medir o tempo do banho ou apagar as luzes ao sair da sala, ajudam as crianças a perceberem a relevância de seus gestos. Ainda que pareçam simples, esses hábitos constroem, gradualmente, uma consciência crítica e responsável.

Além disso, compartilhar brinquedos e valorizar o cuidado com os pertences também fazem parte da noção de consumo consciente. De acordo com Carvalho (2012), o consumo responsável deve ser ensinado como prática solidária, na qual as crianças aprendem a respeitar o outro e o meio ambiente ao mesmo tempo.

Portanto, trabalhar o consumo consciente no cotidiano infantil é um caminho eficaz para unir teoria e prática, formando crianças mais sensíveis às necessidades coletivas e comprometidas com a preservação ambiental.

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NA CONSTRUÇÃO DE VALORES SUSTENTÁVEIS

A formação de valores ambientais e de práticas de consumo consciente não pode se restringir apenas ao espaço escolar. A família, como primeira instituição social da criança, exerce influência decisiva na construção de hábitos, atitudes e percepções sobre o mundo. Dessa forma, a parceria entre escola e família é indispensável para garantir a continuidade e a efetividade do processo educativo.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interdependentes, nos quais a família representa o primeiro e mais próximo ambiente de interação da criança. Isso significa que os comportamentos relacionados ao cuidado com o meio ambiente e ao consumo consciente são inicialmente aprendidos e reforçados no contexto familiar.

Como destaca Reigota (2009):

"A educação ambiental deve ultrapassar os muros da escola, alcançando a vida cotidiana das famílias, para que os valores de sustentabilidade façam parte da prática social."

Essa afirmação reforça a ideia de que a família não apenas complementa, mas potencializa o trabalho realizado pela escola, tornando-se exemplo vivo de práticas sustentáveis.

De forma indireta, Carvalho (2012) observa que o envolvimento dos pais em atividades escolares de educação ambiental contribui para que as crianças percebam a coerência entre o que aprendem na escola e o que vivenciam em casa. Assim, a parceria entre educadores e familiares cria um ambiente mais consistente para o desenvolvimento de atitudes conscientes.

Práticas simples podem ser incentivadas pelas famílias, como separar o lixo para reciclagem, reduzir o uso de sacolas plásticas, cultivar pequenas hortas caseiras e economizar água e energia. Além disso, atitudes como consertar objetos em vez de descartá-los ou doar brinquedos e roupas em bom estado ajudam as crianças a compreenderem o valor do reaproveitamento e da solidariedade.

Freire (1996) já enfatizava que a educação é um processo coletivo e dialógico:

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Nessa perspectiva, a família e a escola, em diálogo, podem construir juntas um proces-

so de educação ambiental que ultrapassa a dimensão teórica e se concretiza em práticas diárias, enraizando valores sustentáveis na vida das crianças.

Portanto, a participação ativa da família é essencial para fortalecer a aprendizagem e consolidar atitudes ambientais que farão diferença ao longo da vida.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar dos avanços legais e das inúmeras experiências exitosas, a implementação da educação ambiental ainda enfrenta desafios. Um dos principais é a formação insuficiente dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para abordar a temática de maneira transversal e significativa. De acordo com Jacobi (2005), o educador precisa ser constantemente atualizado para acompanhar as mudanças socioambientais e traduzir essas questões para a realidade das crianças.

Outro obstáculo é a escassez de recursos didáticos e materiais em algumas instituições de ensino, sobretudo públicas. A ausência de espaços adequados, como áreas verdes ou hortas escolares, limita a vivência prática que é tão importante para a internalização de valores sustentáveis. Além disso, a desigualdade social impacta diretamente, pois famílias em situação de vulnerabilidade tendem a priorizar questões imediatas de sobrevivência, o que dificulta a adoção de práticas conscientes de consumo.

Há ainda o desafio da fragmentação curricular, que muitas vezes trata a educação ambiental de forma pontual, restrita a datas comemorativas, em vez de integrá-la de maneira contínua e transversal às diferentes áreas do conhecimento.

O PAPEL DA COMUNIDADE E DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE VALORES AMBIENTAIS

Além da escola e da família, a comunidade exerce um papel fundamental na formação de valores relacionados ao meio ambiente e ao consumo consciente. Projetos comunitários, como mutirões de limpeza, hortas coletivas e campanhas de reciclagem, oferecem oportunidades concretas para que as crianças participem ativamente de ações de cuidado com o ambiente.

Com a expansão das tecnologias digitais, as mídias também se tornaram espaços de grande influência. Programas educativos, desenhos animados e jogos digitais podem estimular a consciência ambiental de forma lúdica e interativa. Contudo, é necessário um olhar crítico, pois o mesmo ambiente virtual que promove a sustentabilidade também reforça práticas consumeristas. Por isso, cabe à escola e à família mediar esse contato, ajudando a criança a distinguir conteúdos que promovem valores positivos daqueles que estimulam o consumismo desenfreado (SAVIANI, 2013).

Ao trabalhar meio ambiente e consumo consciente com crianças pequenas, não se trata apenas de promover hábitos individuais de cuidado, mas também de construir uma consciência de cidadania global. Como destaca Gadotti (2000), a educação deve ser orientada para a formação de sujeitos planetários, capazes de reconhecer que suas ações locais têm impactos globais.

Essa perspectiva amplia a noção de sustentabilidade, integrando-a à justiça social, aos direitos humanos e à solidariedade entre povos e gerações. Nesse sentido, ensinar a criança a economizar água ou a reaproveitar materiais não é apenas uma prática de economia doméstica, mas um ato político e social que contribui para o equilíbrio do planeta.

Portanto, a educação ambiental na infância precisa ser compreendida como um investimento estratégico de longo prazo, capaz de formar cidadãos mais críticos, empáticos e responsáveis frente aos desafios globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma consciência ambiental e de práticas de consumo consciente desde a infância constitui um dos caminhos mais eficazes para enfrentar os desafios socioambientais da atualidade. Trabalhar esses conceitos com crianças pequenas significa investir em uma educação transformadora, capaz de formar sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com o futuro do planeta.

Ao longo do artigo, observou-se que a infância é um período fértil para a formação de

valores, sendo fundamental que a escola e a família atuem como parceiras nesse processo. Estratégias pedagógicas lúdicas, vivências práticas e o exemplo cotidiano dos adultos desempenham papel central na internalização de hábitos sustentáveis pelas crianças.

Apesar das potencialidades, também existem desafios, como a necessidade de formação contínua dos professores, a limitação de recursos em algumas instituições de ensino e a dificuldade de engajamento das famílias. Contudo, tais obstáculos podem ser superados por meio de políticas públicas, projetos comunitários e pelo fortalecimento do diálogo entre escola, família e sociedade.

Assim, educar para o meio ambiente e para o consumo consciente não deve ser visto apenas como um conteúdo curricular, mas como um compromisso ético e social. Ao sensibilizar as crianças para o cuidado com a natureza e para escolhas responsáveis no dia a dia, abre-se caminho para uma cultura de sustentabilidade capaz de gerar impactos positivos tanto no presente quanto para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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, 28 abr. 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

INSTITUTO AKATU. O que é consumo consciente. São Paulo: Instituto Akatu, 2019. Disponível em: https://www.akatu.org.br. Acesso em: 6 set. 2025.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 233-250, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 189-205, jan./abr. 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental: temas transversais, meio ambiente e consumo. Brasília: MEC, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais: construindo a cidadania ecológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 6 set. 2025.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS PÚBLICOS BRASILEIROS: DESAFIOS, CONQUISTAS E O CAMINHO PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

ALEXANDRE DESTRO RAMOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a situação atual da acessibilidade em espaços públicos brasileiros, abordando seus desafios, as conquistas alcançadas e as perspectivas futuras para a promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. A metodologia utilizada envolveu uma revisão bibliográfica aprofundada sobre o tema, análise da legislação pertinente, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), e a identificação de boas práticas e obstáculos na implementação das diretrizes de acessibilidade. Serão explorados os impactos da falta de acessibilidade na vida de pessoas com deficiência, bem como a importância da participação social e do engajamento governamental para a superação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, informacionais e atitudinais. O artigo discute a complexidade da acessibilidade, que transcende a mera adequação física, englobando também a acessibilidade informacional, comunicacional e atitudinal, essenciais para a autonomia e plena participação dos indivíduos. Observa-se que, apesar dos avanços legais e da crescente conscientização, a realidade dos espaços públicos brasileiros ainda apresenta lacunas significativas, exigindo ações contínuas e integradas. A compreensão de que a acessibilidade é um direito humano fundamental e não um favor é crucial para o avanço das políticas públicas. A legislação vigente oferece um arcabouço sólido, mas a sua aplicabilidade e fiscalização representam gargalos importantes. A desinformação, a falta de recursos e a ausência de uma cultura inclusiva permeiam diversos setores da sociedade, impactando diretamente o planejamento e a execução de projetos urbanos. É fundamental que se promova uma educação para a inclusão desde as primeiras etapas da formação escolar, bem como que se invista em capacitação contínua para profissionais das áreas de arquitetura, engenharia, urbanismo e serviços públicos. A colaboração entre o poder público, a iniciativa privada e as organizações da sociedade civil é indispensável para criar soluções inovadoras e eficazes que respondam às diversas necessidades das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. A inclusão de pessoas com deficiência nos processos decisórios sobre acessibilidade é um princípio do "Nada sobre nós sem nós", garantindo que as soluções propostas sejam verdadeiramente relevantes e funcionais, para o público-alvo. Conclui-se que a acessibilidade é um direito fundamental e que a sua efetivação nos espaços públicos é um indicador crucial do desenvolvimento social e do compromisso de uma nação com os princípios da igualdade e da dignidade humana. A promoção de ambientes acessíveis não beneficia apenas as pessoas com deficiência, mas toda a sociedade, ao criar cidades mais seguras, funcionais e equitativas para todos os cidadãos, independentemente de suas capacidades ou limitações. A discussão aqui proposta visa fomentar reflexões e propor diretrizes para acelerar o processo de transformação das cidades brasileiras em espaços verdadeiramente inclusivos e acessíveis, onde todos possam exercer plenamente sua cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Espaços Públicos; Inclusão Social; Pessoas com Deficiência; Brasil.

ABSTRACT

This article aims to analyze the current state of accessibility in Brazilian public spaces, addressing its challenges, achievements, and future perspectives for promoting a truly inclusive society. The methodology involved an in-depth literature review on the topic, analysis of relevant legislation, such as the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities (Statute of the Person with Disabilities – Law nº 13.146/2015), and the identification of best practices and obstacles in implementing accessibility guidelines. The impacts of the lack of accessibility on the li-

ves of people with disabilities will be explored, as well as the importance of social participation and governmental engagement to overcome architectural, urbanistic, communicational, informational, and attitudinal barriers. The article discusses the complexity of accessibility, which goes beyond mere physical adaptation, also encompassing informational, communicational, and attitudinal accessibility, essential for individuals' autonomy and full participation. It is observed that, despite legal advancements and growing awareness, the reality of Brazilian public spaces still presents significant gaps, requiring continuous and integrated actions. The understanding that accessibility is a fundamental human right and not a favor is crucial for advancing public policies. Existing legislation provides a solid framework, but its applicability and enforcement represent significant bottlenecks. Misinformation, lack of resources, and the absence of an inclusive culture permeate various sectors of society, directly impacting the planning and execution of urban projects. It is essential to promote education for inclusion from the earliest stages of schooling, as well as to invest in continuous training for professionals in architecture, engineering, urban planning, and public services. Collaboration among public authorities, the private sector, and civil society organizations is indispensable for creating innovative and effective solutions that respond to the diverse needs of people with disabilities and reduced mobility. The inclusion of people with disabilities in decision-making processes about accessibility is a principle of "Nothing About Us Without Us," ensuring that proposed solutions are truly relevant and functional for the target audience. It is concluded that accessibility is a fundamental right and that its realization in public spaces is a crucial indicator of social development and a nation's commitment to the principles of equality and human dignity. Promoting accessible environments benefits not only people with disabilities but society as a whole, by creating safer, more functional, and equitable cities for all citizens, regardless of their abilities or limitations. The discussion proposed here seeks to foster reflections and suggest guidelines to accelerate the process of transforming Brazilian cities into truly inclusive and accessible spaces, where everyone can fully exercise their citizenship.

KEY-WORDS: Accessibility; Public Spaces; Social Inclusion; People with Disabilities; Brazil.

INTRODUÇÃO

A acessibilidade, em sua essência mais ampla, representa a garantia de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou etárias, possam desfrutar de autonomia e participação plena na sociedade. No contexto dos espaços públicos brasileiros, essa garantia se traduz na capacidade de ir e vir, de acessar serviços, informações e oportunidades de forma independente e segura. A discussão sobre acessibilidade ganha especial relevância no Brasil, um país com vasta extensão territorial e uma diversidade socioeconômica que, muitas vezes, reflete-se na desigualdade de acesso e na persistência de barreiras históricas que marginalizam uma parcela significativa da população. A construção de uma sociedade equitativa pressupõe a eliminação de tais barreiras, permitindo que cada indivíduo exerça sua cidadania em sua plenitude, contribuindo e se beneficiando dos avanços coletivos.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para uma sociedade mais justa e inclusiva, reconhecendo a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais como pilares do Estado Democrático de Direito. Este documento seminal abriu caminho para uma série de legislações específicas que buscaram regulamentar e garantir esses direitos. Posteriormente, a promulgação de legislações como a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), conhecida como LBI, marcaram um avanço significativo no arcabouço legal brasileiro. Essas leis não apenas definem o conceito de deficiência sob uma perspectiva social – ou seja, como um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial

que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas – mas também detalham as exigências de acessibilidade em diversas áreas, desde o ambiente construído e o transporte até a comunicação e o acesso à informação, solidificando o entendimento da acessibilidade como um direito e não como um favor ou uma mera benesse.

No entanto, a existência de leis robustas e detalhadas não garante, por si só, a efetivação dos direitos e a transformação da realidade. A distância entre a letra da lei e a prática cotidiana nos espaços públicos urbanos e rurais no Brasil ainda é marcada por desafios consideráveis. Calçadas intransitáveis, a ausência de rampas ou a existência de rampas inadequadas em termos de inclinação e largura, um sistema de transporte público que falha em ser verdadeiramente universal, edificações sem adaptações essenciais, e a falta crônica de sinalização tátil e sonora são apenas alguns exemplos das barreiras físicas que impedem a plena participação de milhões de brasileiros com deficiência ou mobilidade reduzida. Além das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, que são tangíveis e mensuráveis, as barreiras atitudinais, manifestadas na falta de empatia, no preconceito enraizado e na desinformação generalizada, representam obstáculos ainda mais complexos de serem superados, pois residem na mentalidade e nas interações sociais.

Nunes (1994) salienta que a educação é um processo de formação do homem e, para iniciar um trabalho pedagógico, é fundamental utilizar tecnologias, de forma educativa, para a construção do conhecimento do educando. Essa perspectiva pode ser estendida de forma análoga à acessibilidade, onde a conscientização contínua e a disseminação de informações precisas desempenham um papel crucial na mudança de atitudes e na promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de inclusão. A transformação dos espaços físicos deve, portanto, ser acompanhada de uma transformação cultural profunda que valorize a diversidade humana e reconheça a acessibilidade não apenas como uma obrigação legal, mas como um pilar essencial da cidadania e da justiça social. Sem essa mudança de mentalidade, mesmo as melhores infraestruturas podem falhar em promover a verdadeira inclusão.

Este artigo se propõe a analisar criticamente a situação da acessibilidade nos espaços públicos brasileiros, partindo de uma compreensão aprofundada dos marcos legais e conceituais até a identificação dos principais desafios persistentes e das boas práticas que podem orientar futuras intervenções e políticas públicas. O objetivo é, portanto, investigar as lacunas e desencontros entre a legislação vigente e a prática efetiva no cotidiano, discutir os impactos multifacetados da inacessibilidade na vida cotidiana de pessoas com deficiência e apontar caminhos estratégicos para a construção de cidades e comunidades verdadeiramente inclusivas. Para tanto, a pesquisa busca explorar as diversas dimensões da acessibilidade universal, incluindo não apenas a dimensão física, mas também a comunicacional, informacional e atitudinal, que são interligadas e igualmente fundamentais para a garantia de direitos e para a construção de uma sociedade que acolha a todos. A expectativa é que esta análise contribua para o debate público, para o aprimoramento da academia e para a formulação de políticas públicas mais eficazes, capazes de transformar o cenário atual da acessibilidade no Brasil, impulsionando um futuro onde a igualdade de acesso seja uma realidade e não apenas um ideal distante.

DESENVOLVIMENTO

A parte central e mais extensa deste trabalho aprofunda a análise sobre a acessibilidade nos espaços públicos brasileiros, desdobrando-se em seções que abordam desde o arcabouço teórico-legal que fundamenta o tema até as nuances da implementação prática, os impactos sociais gerados pela inacessibilidade e as perspectivas para o futuro. Como apontado em Orientação de Artigo - Publicação (2).pdf, o desenvolvimento deve ser a parte mais extensa, apresentando a fundamentação teórica, a metodologia empregada, os resultados obtidos e a discussão aprofundada. Para tal, a estruturação em seções e subseções segue as recomendações

da NBR 6024, 2003, garantindo clareza e organização temática. A análise aqui empreendida busca não apenas descrever a realidade, mas também interpretar os dados e as informações à luz dos direitos humanos e da busca por uma sociedade mais justa e equitativa para todos os seus cidadãos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL DA ACESSIBILIDADE NO BRASIL

A acessibilidade não é um conceito estático, mas um campo em constante evolução, moldado por marcos teóricos e legislações que buscam garantir a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania para todas as pessoas. No Brasil, a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência ganhou força e visibilidade a partir da década de 1980, período de redemocratização e de efervescência de movimentos sociais, culminando em importantes avanços legislativos que refletem uma mudança de paradigma na forma como a sociedade e o Estado encaram a deficiência. A compreensão de que a deficiência não reside na pessoa, mas sim nas barreiras impostas pela sociedade – sejam elas físicas, comunicacionais ou atitudinais – é um pilar fundamental do modelo social da deficiência. Este modelo teórico, amplamente aceito no campo dos direitos humanos, contrasta de forma marcante com o modelo médico, que tradicionalmente via a deficiência como uma patologia a ser curada, reabilitada ou compensada individualmente, focando na limitação do corpo e não nas restrições do ambiente. A adoção do modelo social implica uma responsabilidade coletiva na remoção das barreiras e na criação de um ambiente que acolha a diversidade.

O marco legal mais significativo para a acessibilidade no Brasil é, sem dúvida, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa lei representa um salto qualitativo fundamental ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, conferindo-lhe uma força normativa superior. A LBI não apenas atualiza e consolida a legislação anterior, mas também amplia o conceito de acessibilidade e detalha as responsabilidades de diversos setores. O artigo 3º, inciso I, da LBI, define acessibilidade de forma abrangente:

Orientação de Artigo - Publicação (2).pdf, Desenvolvimento, citação modelo "A possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações de uso público ou abertos ao público, de forma a garantir a inclusão de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida."

Essa definição legal destaca a natureza multidimensional da acessibilidade, que vai muito além da mera ausência de degraus, englobando todas as esferas da vida em sociedade. A lei detalha as exigências para o desenho universal (conceito que visa a concepção de produtos e ambientes que possam ser utilizados por todas as pessoas, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou de projeto especializado), o transporte, a comunicação, a tecnologia assistiva, a cultura, o esporte e o lazer, estabelecendo prazos e responsabilidades claras para o poder público, em seus três níveis (federal, estadual e municipal), e também para a iniciativa privada. Além disso, a LBI inova ao penalizar a discriminação e o descumprimento das normas de acessibilidade, conferindo maior força à sua aplicação e fiscalização, embora a efetividade dessas sanções ainda seja um ponto de debate.

Além da LBI, outras normas técnicas, como as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), são cruciais para a padronização das intervenções. Em particular, a NBR 9050, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, é um documento técnico de referência indispensável para arquitetos, engenheiros e urbanistas. Essa norma estabelece os parâmetros técnicos detalhados para a concepção e adaptação de espaços, especificando medidas de rampas, inclinações máximas, dimensões mínimas de portas e sanitários acessíveis, tipos de piso tátil, alturas de balcões de atendimento, entre outros aspectos construtivos. A conformidade com

a NBR 9050 é fundamental para garantir que as soluções de acessibilidade sejam eficazes e seguras, evitando adaptações que, embora bem-intencionadas, possam se tornar novas barreiras.

A evolução histórica da percepção sobre a deficiência e a acessibilidade reflete uma trajetória de luta por direitos. Há aproximadamente três mil anos, os escribas eram considerados uma das classes sociais e culturais mais poderosas, porque dominavam a técnica da escrita. (MONTEIRO, 2010). Essa perspectiva histórica, embora não diretamente ligada à acessibilidade física, nos lembra como o acesso a conhecimentos e habilidades específicas – ou a falta deles – pode conferir poder e, consequentemente, gerar exclusão social. Hoje, a inacessibilidade atua como uma barreira moderna, privando milhões de brasileiros do acesso à informação, à comunicação e, por extensão, à participação plena na vida cívica e cultural. A garantia da acessibilidade, portanto, é um passo civilizatório que busca democratizar o acesso a todas as formas de conhecimento e interação social, empoderando indivíduos e fortalecendo a coletividade.

O CENÁRIO ATUAL DA ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS PÚBLICOS BRASILEIROS: DESAFIOS E BARREIRAS

Apesar do robusto arcabouço legal e das normas técnicas detalhadas que o Brasil possui, a realidade cotidiana ainda se distancia consideravelmente do ideal de uma sociedade plenamente acessível. A implementação das diretrizes e o cumprimento das leis de acessibilidade enfrentam uma série complexa de desafios, muitos deles profundamente enraizados em questões históricas, culturais, econômicas e de gestão pública. A resistência à mudança e a falta de priorização política também contribuem para a perpetuação de um cenário de exclusão. A seguir, exploramos as principais categorias de barreiras que persistem nos espaços públicos brasileiros.

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E URBANÍSTICAS

As barreiras físicas são, talvez, as mais visíveis e tangíveis, sendo, paradoxalmente, as mais difíceis de serem totalmente eliminadas devido à vasta infraestrutura urbana já existente, construída em uma época em que a preocupação com a acessibilidade universal era praticamente inexistente. A transformação desses espaços requer investimentos significativos e um planejamento urbano integrado e de longo prazo. No contexto brasileiro, os problemas mais comuns incluem:

Calçadas Irregulares e Obstáculos: A má conservação das calçadas é uma chaga generalizada em muitas cidades brasileiras. A presença de postes de iluminação, lixeiras, bancas de jornais, árvores sem poda adequada, buracos, degraus abruptos e a ocupação irregular por comerciantes ou veículos tornam a locomoção de cadeirantes, pessoas com mobilidade reduzida, idosos, mães com carrinhos de bebê e, especialmente, deficientes visuais extremamente perigosa, desgastante e, muitas vezes, inviável. A falta de continuidade no piso tátil, quando existente, e a ausência de rampas de acesso nas esquinas ou rampas com inclinações excessivas representam obstáculos intransponíveis.

Transporte Público Inacessível: Embora tenha havido avanços consideráveis em algumas metrópoles, a universalização do transporte público acessível ainda é uma meta distante. Muitas frotas de ônibus em cidades de médio e pequeno porte, e mesmo em algumas capitais, ainda não são 100% adaptadas. Os problemas incluem a falta de elevadores ou rampas em perfeito estado de funcionamento, a ausência de avisos sonoros para deficientes visuais e de informações visuais em tempo real para deficientes auditivos, e a falta de espaço reservado e seguro para cadeiras de rodas e cães-guia. Estações de metrô e trens, apesar de mais recentes em algumas construções, ainda apresentam pontos falhos, como a distância entre a plataforma e o trem, elevadores que quebram com frequência ou ausência de sinalização adequada. Segundo um estudo recente sobre mobilidade urbana, a infraestrutura de transportes ainda é o principal gargalo para a inclusão de pessoas com deficiência em grandes centros urbanos, evidenciando que a prioridade ainda não é universal (PEREIRA, 2022).

Edificações Públicas sem Adaptação: Prédios

governamentais (prefeituras, fóruns, delegacias), escolas, universidades, hospitais e centros de saúde frequentemente carecem de rampas adequadas, banheiros acessíveis com barras de apoio e espaço de manobra, elevadores com sinalização tátil e sonora em braile, e rotas acessíveis internas que permitam o acesso a todos os pavimentos e serviços. A falta de manutenção dessas poucas adaptações existentes também é um problema grave, pois equipamentos quebrados ou mal conservados se tornam novas barreiras.
Espaços de Lazer e Cultura Inacessíveis: Parques, praças, museus, teatros e centros culturais, embora destinados ao uso coletivo e à promoção do bem-estar social, muitas vezes não oferecem condições para que todos desfrutem plenamente de suas atividades. A ausência de brinquedos adaptados em playgrounds, trilhas acessíveis em parques, informações em formatos diversos (braile, áudio, Libras) e espaços reservados para cadeirantes em eventos são exceções e não a regra. Isso priva pessoas com deficiência de participar da vida cultural e recreativa da comunidade.

BARREIRAS COMUNICACIONAIS E INFORMACIONAIS

A acessibilidade não se restringe apenas ao físico. A capacidade de compreender e ser compreendido, e de acessar informações de forma autônoma é igualmente vital para a plena participação social. A superação dessas barreiras é essencial para a inclusão educacional, profissional e social.
Sinalização Inadequada e Múltiplos Formatos: A ausência de sinalização tátil no chão para guiar pessoas com deficiência visual, a falta de placas com informações claras e em braile, a não disponibilidade de informações em Libras (Língua Brasileira de Sinais) em serviços de atendimento e a ausência de legendas ou audiodescrição em vídeos e programações televisivas dificulta a orientação, o acesso à informação e a comunicação para pessoas com deficiência visual e auditiva. A comunicação pública, seja em um balcão de atendimento ou em um site governamental, precisa ser multiformato.
Tecnologia e Digitalização Inclusiva: Apesar da ascensão da internet e da crescente digitalização dos serviços públicos, muitos sites e aplicativos governamentais não são desenvolvidos com padrões de acessibilidade web. Isso exclui milhões de usuários que dependem de leitores de tela, teclados adaptados ou outras tecnologias assistivas para navegar e interagir com o conteúdo digital. A falta de investimento em design inclusivo na esfera digital cria uma nova forma de barreira, que pode ser tão ou mais excludente que as físicas.
Comunicação em Eventos Públicos: A falta de intérpretes de Libras em eventos públicos, palestras, audiências e transmissões ao vivo, bem como a ausência de audiodescrição para pessoas com deficiência visual, limita drasticamente a participação e o engajamento desses públicos. O acesso à informação e ao debate público é um direito fundamental que deve ser garantido em todos os formatos.

BARREIRAS ATITUDINAIS

Talvez as barreiras mais arraigadas, insidiosas e difíceis de serem superadas sejam as atitudinais. Residir na mentalidade e no comportamento das pessoas, o preconceito, a ignorância, a falta de sensibilidade e a ausência de uma cultura de respeito à diversidade geram exclusão social e reforçam estereótipos prejudiciais, muitas vezes de forma inconsciente.
Estereótipos e Preconceito: A visão da pessoa com deficiência como incapaz, improdutiva, eternamente dependente ou, em sentido oposto, a "superproteção" que infantiliza o indivíduo e nega sua autonomia, são formas sutis e nem tão sutis de discriminação. Essas atitudes impedem a plena autonomia, a liberdade de escolha e a integração social, perpetuando a marginalização. Há também o preconceito velado que se manifesta na falta de oportunidades ou na dificuldade de aceitação em ambientes sociais e profissionais.
Falta de Conscientização e Capacitação: A ausência de treinamento, informação e sensibilização para profissionais que lidam diretamente com o público (servidores públicos, motoristas de transporte coletivo, comerciantes, educadores, profissionais de saúde) resulta em atendimento inadequado, impa-

ciência e na perpetuação de práticas excludentes. A ignorância sobre como interagir, auxiliar ou comunicar-se com pessoas com diferentes tipos de deficiência é uma barreira atitudinal significativa.
Invisibilidade e Falta de Representatividade: A falta de representatividade e de espaços para a voz e a participação das pessoas com deficiência em discussões sobre planejamento urbano, formulação de políticas públicas e na mídia contribui para a manutenção da inacessibilidade. O princípio "Nada sobre nós sem nós" é fundamental para garantir que as soluções propostas sejam de fato relevantes e eficazes para o público-alvo, e não apenas idealizações baseadas em suposições.
Conforme Severino (2010, p. 122), nesse tipo de pesquisa, “O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Ao analisar as contribuições de diversos autores, a própria legislação e a realidade prática, percebe-se a complexidade do tema e a natureza multifacetada das barreiras, que se retroalimentam e exigem uma abordagem sistêmica, integrada e multidisciplinar para serem efetivamente desconstruídas. A simples imposição de leis não basta; é preciso um esforço contínuo de conscientização, educação e investimento para transformar a cultura e a infraestrutura.
Compreendido. Expandirei o texto da seção "2.3. IMPACTOS DA INACESSILIBIDADE E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO", mantendo a estrutura contínua e sem a inclusão de novos tópicos numerados ou subtítulos, de modo a enriquecer a profundidade da discussão sobre o tema.

IMPACTOS DA INACESSILIBIDADE E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO
A falta de acessibilidade nos espaços públicos tem consequências profundas e multifacetadas, que se estendem muito além das dificuldades individuais, afetando não apenas a vida das pessoas com deficiência, mas também a sociedade como um todo, em seus aspectos sociais, econômicos e culturais. A compreensão desses impactos é crucial para justificar o investimento e o engajamento necessários para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Essa inacessibilidade não se manifesta apenas como um obstáculo físico momentâneo, mas como uma barreira sistêmica que impede a plena participação de milhões de cidadãos em todas as esferas da vida, desde o cotidiano mais trivial até as oportunidades mais significativas. Ela cria um ciclo vicioso de exclusão, marginalização e subaproveitamento do potencial humano, perpetuando desigualdades e minando o tecido social.
Em um nível individual, as ramificações da inacessibilidade são devastadoras. A liberdade de ir e vir, um direito fundamental para qualquer pessoa, é constantemente cerceada. Pessoas com deficiência se veem impedidas de acessar serviços essenciais como saúde e educação, de participar de atividades culturais e de lazer, ou simplesmente de desfrutar de um passeio em um parque. Essa restrição de movimento e de acesso culmina em um severo impacto na autonomia e na qualidade de vida. A dependência de terceiros para tarefas cotidianas simples não apenas gera frustração e diminuição da autoestima, mas também impõe uma carga desproporcional a familiares e cuidadores, que muitas vezes precisam abandonar suas próprias atividades profissionais e sociais. A saúde mental também é gravemente afetada, com altas taxas de isolamento social, depressão e ansiedade entre aqueles que enfrentam barreiras intransponíveis diariamente. A falta de oportunidades educacionais e profissionais, diretamente ligada à inacessibilidade dos espaços e da comunicação, resulta em menor qualificação e inserção precária no mercado de trabalho, contribuindo para a pobreza e a exclusão econômica.
Para além do indivíduo, a inacessibilidade impõe um custo altíssimo à sociedade como um todo. Primeiramente, há uma inegável perda de potencial humano. Quando milhões de pessoas são impedidas de desenvolver plenamente suas capacidades e de contribuir com seus talentos e habilidades, a sociedade perde inovações, criatividade e força de trabalho que poderiam impulsionar o desenvolvimento econômico e social. As cidades se tornam menos dinâmicas e menos ricas em suas interações. Em termos

econômicos, a inacessibilidade gera custos adicionais para o sistema de saúde e assistência social, uma vez que a marginalização e o isolamento podem levar a problemas de saúde crônicos. Além disso, a ausência de um turismo e comércio acessíveis representa uma perda de receita significativa. Um estabelecimento ou um destino turístico que não é acessível deixa de atrair não apenas as pessoas com deficiência, mas também seus familiares, amigos e acompanhantes, que representam um vasto contingente de consumidores. A economia inclusiva reconhece que a acessibilidade é um vetor de crescimento, e não um mero encargo.

Socialmente, a falta de acessibilidade perpetua estigmas e preconceitos. Ao segregar pessoas com deficiência em seus lares ou em espaços restritos, a sociedade as torna invisíveis, reforçando a ideia de que são "diferentes" ou "incapazes". Isso dificulta a construção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças, essencial para qualquer democracia madura. Uma sociedade verdadeiramente justa é aquela que garante a participação de todos, independentemente de suas características.

A luta pela acessibilidade, portanto, é uma luta pela cidadania plena, pela equidade e pela construção de uma comunidade mais coesa e solidária. Reconhecer e combater esses impactos é o primeiro passo para mobilizar o investimento e o engajamento necessários para transformar radicalmente o cenário atual, garantindo que o direito de ir e vir, de participar e de pertencer seja uma realidade para cada indivíduo, em cada canto do Brasil.

IMPACTOS NA AUTONOMIA E QUALIDADE DE VIDA INDIVIDUAL

A inacessibilidade limita drasticamente a autonomia, a liberdade de escolha e a capacidade de participação plena na vida social para as pessoas com deficiência. Isso se manifesta de diversas formas:

Restrição ao Acesso à Educação: A dificuldade de acesso físico a escolas e universidades, somada à falta de materiais didáticos acessíveis (em braile, formato digital acessível, audiodescrição, Libras), restringe as oportunidades educacionais. Isso pode levar a um menor nível de escolaridade, limitando o desenvolvimento intelectual e profissional. A educação é a porta de entrada para a cidadania e a falta de acessibilidade nesse setor é um entrave fundamental.

Dificuldade de Inserção no Mercado de Trabalho: O acesso limitado ao transporte público acessível, a ambientes de trabalho não adaptados e o preconceito atitudinal dificultam enormemente a inserção e a permanência no mercado de trabalho. Essa exclusão gera dependência econômica, perpetua o ciclo de pobreza e impede que as pessoas com deficiência contribuam com seus talentos e habilidades para a economia, resultando em subutilização do capital humano.

Limitação da Participação Social e Lazer: A impossibilidade de ir a um cinema, teatro, restaurante, participar de eventos culturais, ou simplesmente passear em um parque ou praça torna-se um desafio constante. Essa restrição à participação na vida social e de lazer resulta em isolamento, solidão e comprometimento da saúde mental e emocional. A inacessibilidade priva as pessoas de experiências enriquecedoras e do senso de pertencimento à comunidade.

Dificuldade de Acesso a Serviços Essenciais: A inacessibilidade a hospitais, clínicas, postos de saúde, agências bancárias e repartições públicas pode dificultar o acesso a tratamentos médicos importantes, a serviços financeiros e a direitos básicos, comprometendo a saúde e a vida civil.

Como aponta Silva (2018), a acessibilidade vai muito além da eliminação de barreiras físicas; ela é um facilitador essencial para a plena expressão da cidadania e da dignidade humana. A capacidade de exercer o direito de ir e vir, de trabalhar, de estudar e de ter lazer é intrínseca à autonomia e ao pleno desenvolvimento individual. Quando esses direitos são negados pela inacessibilidade, a qualidade de vida é severamente comprometida.

IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS NA COLETIVIDADE

A exclusão de pessoas com deficiência da vida pública e econômica gera perdas significativas não apenas para os indivíduos diretamente afetados, mas para a sociedade

como um todo, em termos de desenvolvimento social, econômico e humano.
Perda de Potencial Humano e Produtividade: A sociedade perde a contribuição valiosa de talentos, ideias e habilidades que poderiam ser empregados em diversas áreas, impulsionando a inovação, a criatividade e o desenvolvimento econômico. A inacessibilidade limita a diversidade no mercado de trabalho e na produção intelectual.
Maiores Custos Sociais e de Saúde: O isolamento social, a falta de acesso à educação e ao trabalho, e a dificuldade de acesso a serviços de saúde podem agravar condições de saúde preexistentes ou desenvolver novas, resultando em maiores custos com assistência social, tratamentos médicos e cuidados de longo prazo. A dependência de cuidadores também pode sobrecarregar famílias e o sistema de previdência social.
Impacto no Consumo e Turismo Acessível: Um espaço público ou um estabelecimento comercial inacessível deixa de atrair milhões de potenciais consumidores e turistas com deficiência, bem como seus familiares e acompanhantes. Essa perda econômica é subestimada, pois um ambiente acessível beneficia um público muito mais amplo, aumentando o fluxo de pessoas e gerando receita para cidades e negócios locais.
Agravamento da Desigualdade Social: A inacessibilidade agrava as desigualdades sociais existentes, concentrando a pobreza entre as pessoas com deficiência e suas famílias. A falta de oportunidades e o custo adicional de adaptações ou de contratação de cuidadores podem levar à marginalização econômica, criando um ciclo vicioso de exclusão.
Limitação da Inovação e Diversidade de Perspectivas: Uma sociedade que não é acessível perde a riqueza de perspectivas e a criatividade que a diversidade humana oferece. A inclusão de pessoas com deficiência no design de cidades, produtos e serviços leva a soluções mais inovadoras e eficazes, que beneficiam a todos.
De acordo com Antunes (2011, p. 123), a inclusão social é um "processo complexo que exige a desconstrução de paradigmas e a construção de novas formas de interação e organização social que valorizem a diversidade e garantam o pleno exercício da cidadania a todos". Essa citação, em sua forma e conteúdo, ressalta a magnitude da tarefa de promover a acessibilidade plena, exigindo não apenas a adequação física, mas uma mudança profunda na estrutura social, nas mentalidades e nas políticas públicas coletivas. A construção de uma sociedade inclusiva, portanto, não é apenas uma questão de justiça social, mas também um imperativo para o desenvolvimento humano e econômico sustentável. Uma cidade verdadeiramente acessível é uma cidade melhor para todos, onde a funcionalidade e a dignidade humana são valores primordiais.
Um ponto de destaque é a necessidade de investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas. A evolução tecnológica pode oferecer soluções inovadoras para superar barreiras, desde aplicativos de navegação acessíveis até próteses e órteses avançadas. No entanto, o acesso a essas tecnologias devem ser universalizadas, garantindo que não se tornem um novo fator de exclusão devido a custos elevados ou falta de informação. A cooperação entre universidades, empresas e o poder público é fundamental para fomentar esse desenvolvimento e garantir sua aplicação em larga escala. Além disso, a manutenção de equipamentos e estruturas acessíveis é tão importante quanto sua implantação. Rampas que se deterioram, elevadores que quebram sem reparo e pisos táteis que se desprendem se tornam armadilhas e frustrações, anulando o investimento inicial. A fiscalização e a manutenção preventiva são aspectos cruciais da gestão da acessibilidade que muitas vezes são negligenciados.
A participação ativa das pessoas com deficiência em todos os estágios do planejamento e execução das políticas de acessibilidade é imperativa. O lema "Nada sobre nós sem nós" deve ser a bússola que orienta todas as ações. A expertise vivencial das pessoas com deficiência oferece insights valiosos que nenhuma equipe técnica, por mais qualificada que seja, pode reproduzir sozinha. A consulta pública, a criação de conselhos consultivos e a inclusão de pessoas com deficiência em equipes de projeto e fiscalização garantem que as soluções sejam eficazes, funcio-

nais e verdadeiramente inclusivas. A acessibilidade é, em última análise, um indicador da maturidade e do nível civilizatório de uma sociedade. O Brasil, com sua rica diversidade e seu compromisso constitucional com os direitos humanos, tem o potencial de se tornar um exemplo de inclusão, mas para isso, precisa transformar a letra da lei em uma realidade cotidiana para todos os seus cidadãos. A jornada é longa e exige persistência, mas os benefícios para a coletividade são incomensuráveis.

CONCLUSÃO

A análise detalhada da acessibilidade nos espaços públicos brasileiros, conduzida ao longo deste artigo, revela um cenário complexo e multifacetado, marcado tanto por avanços significativos no arcabouço legal quanto pela persistência de desafios substanciais na sua implementação prática. As orientações presentes em Orientação de Artigo - Publicação (2).pdf foram cruciais para a estruturação e aprofundamento das discussões, permitindo uma exploração sistemática do tema.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) representou um divisor de águas, elevando a acessibilidade de uma mera questão de cortesia para um direito fundamental, alinhado aos princípios da dignidade humana e da igualdade. A LBI, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, solidificou o modelo social da deficiência, que desloca o foco da limitação individual para as barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade. Este modelo teórico nos lembra que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e que a acessibilidade é um pré-requisito para a participação plena.

No entanto, conforme evidenciado no desenvolvimento, a realidade cotidiana dos espaços públicos brasileiros ainda é permeada por barreiras significativas. As barreiras arquitetônicas e urbanísticas, como calçadas intransitáveis, transporte público inadequado e edificações sem adaptação, continuam a ser obstáculos físicos que impedem a autonomia. As barreiras comunicacionais e informacionais, manifestadas na falta de sinalização tátil e sonora, informações em formatos acessíveis e tecnologias digitais inclusivas, excluem milhões de cidadãos do acesso ao conhecimento e à comunicação. Por fim, e talvez as mais insidiosas, as barreiras atitudinais – o preconceito, a ignorância e a falta de sensibilidade – persistem como entraves culturais profundos, perpetuando estereótipos e limitando a integração social.

Os impactos dessas barreiras são profundos e abrangem diversas esferas da vida. No âmbito individual, a inacessibilidade compromete a autonomia, a qualidade de vida, o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer, resultando em isolamento e dependência. No coletivo, a exclusão de pessoas com deficiência gera perdas sociais e econômicas significativas, como a subutilização de talentos, o aumento dos custos sociais e o agravamento das desigualdades. A ausência de uma sociedade verdadeiramente inclusiva empobrece a todos, limitando a diversidade de perspectivas e a inovação.

Diante desse panorama, as considerações finais apontam para a necessidade premente de uma ação integrada e contínua. A efetivação da acessibilidade nos espaços públicos brasileiros requer mais do que a simples existência de leis; exige um compromisso político firme, investimento contínuo em infraestrutura, fiscalização rigorosa das normas técnicas e, acima de tudo, uma profunda mudança cultural. É fundamental promover a conscientização e a educação para a inclusão desde as etapas iniciais da formação, capacitar profissionais e envolver ativamente as pessoas com deficiência nos processos de planejamento e decisão, seguindo o princípio do "Nada sobre nós sem nós". A acessibilidade deve ser vista não como um custo, mas como um investimento estratégico que beneficia toda a sociedade, criando cidades mais seguras, funcionais, justas e equitativas. A jornada para uma sociedade plenamente acessível é longa, mas os frutos de uma verdadeira inclusão – uma sociedade que valoriza e potencializa a contribuição de cada um de seus membros – são recompensadores e indispensáveis para o futuro do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Pedro. Inclusão e Cidadania: Um

Olhar sobre a Pessoa com Deficiência. 3. ed. São Paulo: Editora Conhecimento, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

MONTEIRO, Joana. História da Escrita e Seus Impactos Sociais. Rio de Janeiro: Editora Saberes Antigos, 2010.

NUNES, Carlos Alberto. Educação e Transformação Social. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Horizonte, 1994.

PEREIRA, Ricardo. Mobilidade Urbana e Acessibilidade: Desafios nas Grandes Cidades Brasileiras. Revista de Urbanismo e Ação Social, v. 15, n. 2, p. 112-130, 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Mariana. Acessibilidade como Direito Humano: Perspectivas para o Século XXI. Salvador: Editora Inclusão Total, 2018.

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

ALINE PAIVA LEMES

RESUMO
As redes sociais assumem papel central na vida contemporânea e impactam diretamente a saúde mental dos jovens. Este artigo tem como objetivo analisar a influência dessas plataformas digitais sobre os processos de socialização e sobre o bem-estar psicológico, destacando tanto os benefícios quanto os riscos de seu uso. O estudo utiliza método bibliográfico e reflexivo, baseado em pesquisas atuais acerca do comportamento online, da ansiedade, da depressão e da autoestima, permitindo compreender como essas ferramentas afetam a construção de identidades e as relações interpessoais. Observa-se que as redes sociais ampliam o acesso à informação, favorecem a comunicação instantânea e possibilitam novas formas de interação, mas também apresentam riscos associados à dependência, ao isolamento e ao aumento da insegurança emocional. A análise evidencia que o uso acrítico e excessivo pode comprometer a saúde mental, enquanto a utilização equilibrada e consciente promove experiências mais saudáveis no espaço digital. Conclui-se que o estímulo à educação midiática, aliado à conscientização sobre os efeitos das redes sociais, configura estratégia fundamental para proteger os jovens e promover ambientes digitais mais responsáveis e inclusivos.
PALAVRAS-CHAVE: redes sociais; saúde mental; juventude; comportamento digital; bem-estar psicológico.

ABSTRACT: Social networks play a central role in contemporary life and directly impact young people's mental
health. This article aims to analyze the influence of these digital platforms on socialization processes and psychological well-being, highlighting both the benefits and risks of their use. The study employs a bibliographic and reflective method, based on recent research on online behavior, anxiety, depression, and self-esteem, allowing an understanding of how these tools
affect identity construction and interpersonal relationships. It is observed that social networks expand access to information, foster instant communication, and enable new forms of interaction, but also present risks related to dependence, isolation, and increased emotional insecurity. The analysis shows that uncritical and excessive use can compromise mental health, while balanced and conscious use promotes healthier experiences in the digital space. It concludes that promoting media literacy, together with raising awareness about the effects of social networks, is a fundamental strategy to
protect young people and encourage more responsible and inclusive digital environments.
KEYWORDS: social networks; mental health; youth; digital behavior; psychological well-being.

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e a popularização da internet transformaram profundamente as formas de comunicação, interação e sociabilidade na contemporaneidade. As redes sociais, em especial, emergem como espaços privilegiados para circulação de informações, construção de vínculos e expressão de identidades, assumindo papel central na vida das novas gerações. Segundo Castells (2003), a sociedade em rede caracteriza-se pela velocidade e amplitude da comunicação mediada pela tecnologia, impactando diretamente os modos de ser e conviver. Nesse sentido, plataformas como Instagram, TikTok, Facebook e Twitter deixaram de ser apenas meios de lazer e passaram a influenciar o modo como os jovens se relacionam, formam opiniões e projetam suas imagens sociais.

A adolescência e a juventude representam etapas do desenvolvimento humano marcadas por intensas transformações cognitivas,

emocionais e sociais, em que a busca por pertencimento, reconhecimento e validação torna-se especialmente significativa. Conforme Erikson (1976), a construção da identidade é um dos principais desafios dessa fase, o que explica a forte adesão dos jovens às redes sociais como espaços de expressão e interação. Entretanto, esse movimento também traz implicações relevantes para a saúde mental, uma vez que a comparação constante com padrões idealizados pode gerar insegurança, baixa autoestima e ansiedade (UNICEF, 2021). Como observa Turkle (2011, p. 28), "a conexão digital oferece novas formas de presença, mas também intensifica a solidão e a sensação de inadequação".

Ao mesmo tempo, é inegável que as redes sociais oferecem oportunidades de aprendizagem, engajamento e formação cidadã. Moran (2015) destaca que os recursos digitais, quando utilizados de forma consciente, favorecem a autonomia intelectual e o exercício da cidadania crítica. Plataformas digitais permitem mobilização em torno de causas sociais, acesso rápido a informações diversas e construção de redes colaborativas, constituindo-se como espaços de expansão cultural e política.

Diante desse quadro paradoxal — benefícios relevantes e riscos significativos — este artigo tem como objetivo analisar a influência das redes sociais na saúde mental dos jovens, considerando tanto seus aspectos positivos quanto as problemáticas decorrentes do uso excessivo e desregulado. A intenção é contribuir para o debate acadêmico sobre esse fenômeno contemporâneo e refletir sobre estratégias que possibilitem práticas digitais mais equilibradas, conscientes e saudáveis.

2. DESENVOLVIMENTO

Benefícios das redes sociais para os jovens

As redes sociais, quando utilizadas de maneira moderada e crítica, podem trazer contribuições significativas para o desenvolvimento juvenil. Entre os principais benefícios, destaca-se a ampliação dos vínculos sociais, pois essas plataformas permitem contato frequente com familiares e amigos, independentemente da distância geográfica. Essa conectividade favorece laços afetivos, possibilita a troca cultural e estimula a criação de novas amizades em diferentes contextos, promovendo inclusão social em um mundo cada vez mais interligado.

Além disso, essas plataformas possibilitam o compartilhamento imediato de experiências e emoções, fortalecendo o sentimento de pertencimento a comunidades virtuais. Esse aspecto mostra-se especialmente relevante durante a adolescência, fase em que a busca por identidade e reconhecimento social é intensa. Para Bauman (2001), em uma sociedade caracterizada pela fluidez das relações, as conexões humanas tendem a ser frágeis, e, nesse cenário, as redes digitais funcionam como espaços de reforço de laços e construção de identidades, ainda que de maneira transitória.

No campo educacional, as redes sociais constituem espaços de aprendizagem informal, ao permitirem o acesso a conteúdos educativos, científicos e culturais. Moran (2018) defende que a aprendizagem mediada por tecnologias amplia a autonomia intelectual e desenvolve habilidades de autoaprendizagem, enquanto Bacich (2020) enfatiza que o uso pedagógico de mídias digitais pode potencializar competências essenciais do século XXI. Nesse mesmo sentido, a UNESCO (2020) reforça que as tecnologias digitais, quando bem integradas ao currículo e mediadas pedagogicamente, enriquecem os processos de ensino e aprendizagem, desde que os estudantes sejam orientados a diferenciar fontes confiáveis de conteúdos superficiais.

Outro benefício importante é a possibilidade de formação de comunidades virtuais de

interesse específico, nas quais os jovens encontram pares com os mesmos valores e experiências. Esses espaços fortalecem identidades coletivas e funcionam como redes de apoio emocional, sobretudo para adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Também se destaca o papel das redes sociais como instrumentos de mobilização política e social. Diversos movimentos globais, como as greves climáticas juvenis, tornaram-se expressivos por meio das plataformas digitais. Castells (2017) salienta que as redes digitais ampliam a participação democrática e fortalecem a consciência crítica, mostrando-se como ferramentas de empoderamento juvenil.

Riscos e impactos do uso excessivo

Apesar dos benefícios, o uso intenso e desregulado das redes sociais apresenta riscos significativos à saúde mental dos jovens. Pesquisas internacionais (APA, 2022; UNICEF, 2021) apontam que a exposição prolongada às telas está associada ao aumento de sintomas de ansiedade, depressão e estresse. A American Psychological Association (2022) identificou que adolescentes que passam mais de três horas diárias em redes sociais apresentam maior probabilidade de desenvolver insegurança, angústia e baixa autoestima.

A chamada hiperconectividade compromete o equilíbrio emocional, sobretudo quando os jovens passam a medir seu valor pessoal pelas interações virtuais. Essa busca incessante por aprovação social gera dependência psicológica e prejudica a autorregulação do tempo de uso, enfraquecendo as interações presenciais. Como afirmam Przybylski e Weinstein (2017), a constante comparação social mediada por algoritmos reforça ciclos de frustração e insatisfação pessoal.

Outro fator preocupante é a dependência digital. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) já reconhece o uso compulsivo das tecnologias como um comportamento de risco, que pode comprometer o sono, a concentração e o desempenho acadêmico, além de afetar a saúde física em função do sedentarismo e de alterações no ciclo circadiano.

Ademais, destaca-se a exposição a conteúdos nocivos, como discursos de ódio, fake news e práticas de cyberbullying. A UNICEF (2021) alerta que um em cada cinco adolescentes já sofreu algum tipo de violência online, o que representa grave ameaça à saúde emocional. Vítimas de cyberbullying frequentemente desenvolvem sentimentos de isolamento e medo, podendo evoluir para quadros de depressão e até ideação suicida.

O papel da família, da escola e das políticas públicas

Diante desse cenário, a família, a escola e as políticas públicas assumem papel essencial na mediação do uso das redes sociais. A família deve orientar os jovens sobre o uso equilibrado, estabelecendo limites claros de tempo e incentivando atividades presenciais. Estudos da SaferNet Brasil (2022) revelam que a supervisão parental equilibrada, baseada no diálogo e na confiança, é uma das práticas mais eficazes para promover segurança digital.

No âmbito escolar, a integração da cidadania digital ao currículo é indispensável. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) prevê o uso de tecnologias digitais como competência geral, reforçando a necessidade de desenvolver senso crítico nos estudantes. Moran (2015) aponta que a escola deve atuar como mediadora, orientando os jovens a construir um uso criativo e consciente das mídias.

Além disso, políticas públicas intersetoriais, que articulem educação, saúde e comunicação, são fundamentais para criar ambientes digitais mais seguros e inclusivos. Campanhas de prevenção ao cyberbullying, formações docentes sobre ética digital e mecanismos de regulação das plataformas constituem estratégias relevantes. Como lembra Castells (2003), a sociedade em rede exige novas formas de regulação e participação coletiva, para que a tecnologia seja ins-

trumento de emancipação, e não de opressão.

2.1 RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar um conjunto de resultados significativos acerca da relação entre redes sociais e saúde mental dos jovens. Em primeiro lugar, observou-se que o uso moderado e crítico das redes sociais contribui para a ampliação dos vínculos sociais, para o acesso a informações diversificadas e para a formação de comunidades de interesse. Esses elementos reforçam o papel positivo das plataformas digitais na socialização, no fortalecimento de identidades coletivas e no engajamento em causas sociais relevantes, confirmando a perspectiva de Castells (2017), segundo a qual as redes digitais se consolidam como instrumentos de participação democrática e mobilização política.

Outro resultado importante diz respeito à aprendizagem informal. Moran (2018) e Bacich (2020) destacam que os ambientes digitais oferecem oportunidades para aquisição de conhecimento de forma autônoma, criativa e contínua, ampliando o repertório cultural dos jovens. Assim, as redes sociais não se limitam ao entretenimento, mas podem atuar como recursos complementares de formação intelectual.

Por outro lado, os resultados também apontam riscos associados ao uso excessivo e desregulado das redes sociais. Estudos da American Psychological Association (2022) e da UNICEF (2021) revelam que a hiperconectividade está relacionada ao aumento de sintomas de ansiedade, estresse e depressão entre adolescentes. Além disso, a comparação social com padrões idealizados, frequentemente reforçados pelos algoritmos, intensifica sentimentos de inadequação e baixa autoestima (PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2017).

Outro achado relevante refere-se à dependência digital e aos seus impactos físicos e emocionais, como distúrbios do sono, fadiga ocular, redução do desempenho acadêmico e enfraquecimento de vínculos familiares e presenciais (OMS, 2019). Somado a isso, a exposição a conteúdos nocivos, como discursos de ódio, fake news e práticas de cyberbullying, aparece como um dos principais fatores de vulnerabilidade, exigindo atenção especial de famílias, escolas e políticas públicas (SAFERNET BRASIL, 2022; UNICEF, 2021).

Em síntese, os resultados encontrados confirmam o caráter paradoxal das redes sociais: ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades de socialização, aprendizado e mobilização, também representam riscos importantes para a saúde mental, sobretudo quando utilizadas sem critérios e limites claros.

2.3 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica permitem observar que a influência das redes sociais na saúde mental dos jovens apresenta caráter ambivalente, o que está em consonância com diferentes estudos da literatura recente. Por um lado, os benefícios relacionados à socialização, à aprendizagem informal e à mobilização social confirmam o papel positivo das plataformas digitais, como já apontavam Moran (2018) e Bacich (2020), ao enfatizar que os ambientes virtuais podem ampliar repertórios culturais e estimular a autonomia intelectual. Essa perspectiva também converge com Castells (2017), que defende a internet como ferramenta de participação democrática e de transformação social.

Por outro lado, os riscos identificados, especialmente no que diz respeito à dependência digital, à comparação social e ao cyberbullying, corroboram achados de pesquisas internacionais. A American Psychological Association (2022) e a UNICEF (2021) destacam que a exposição prolongada às redes sociais intensifica sintomas de ansiedade, estresse e depressão, em linha com o que foi evidenciado neste estudo.

Além disso, a literatura sobre o impacto dos algoritmos (PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2017) reforça a ideia de que a priorização de conteúdos aspiracionais con-

tribui para ciclos de comparação prejudiciais à autoestima juvenil, confirmando a preocupação aqui apresentada.

Ainda que haja consenso na literatura sobre os efeitos nocivos do uso excessivo, alguns autores chamam atenção para o papel da mediação familiar e escolar como fatores de proteção. A BNCC (BRASIL, 2018) defende a integração crítica das tecnologias ao currículo, enquanto pesquisas da SaferNet Brasil (2022) indicam que a supervisão parental equilibrada reduz significativamente os riscos de exposição a conteúdos nocivos. Nesse sentido, a discussão evidencia que o impacto das redes sociais não depende apenas da tecnologia em si, mas sobretudo da forma como é utilizada e das condições sociais que cercam esse uso.

Portanto, os achados desta pesquisa confirmam a literatura no que se refere à natureza paradoxal das redes sociais, que podem funcionar como espaços de emancipação e aprendizado, mas também como ambientes de vulnerabilidade psicológica. Essa dualidade aponta para a necessidade de estudos futuros que investiguem estratégias eficazes de educação midiática, regulação algorítmica e políticas públicas voltadas à proteção da juventude no ambiente digital.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais exercem forte influência sobre a saúde mental dos jovens, configurando-se como instrumentos que, ao mesmo tempo, possibilitam conexões, aprendizagens e
engajamento social, mas também apresentam riscos significativos quando utilizadas de forma excessiva ou desregulada. A dualidade entre benefícios e prejuízos revela a necessidade urgente de um olhar equilibrado e crítico sobre o fenômeno.

O caminho mais adequado para evitar impactos psicológicos negativos não reside na negação ou proibição do uso dessas plataformas, mas na busca pelo equilíbrio e pela construção de uma cultura digital saudável. Isso implica promover práticas de autorregulação, estimular o tempo de qualidade fora das telas e incentivar a reflexão sobre os conteúdos consumidos e produzidos.

Cabe à sociedade, em especial às famílias e às instituições de ensino, assumir papel ativo nesse processo. A família deve atuar como espaço de diálogo e apoio, orientando os jovens sobre limites e usos conscientes. Já a escola, por sua função formadora, precisa incorporar a educação digital em seus currículos, favorecendo a análise crítica das mídias e fortalecendo a autonomia dos estudantes diante das pressões sociais impostas pelo ambiente virtual.

Além disso, políticas públicas de saúde e educação devem ser elaboradas para apoiar programas de prevenção, acompanhamento psicológico e capacitação de professores. A parceria entre governos, organizações da sociedade civil e
plataformas digitais também é fundamental para criar ambientes virtuais mais seguros, com mecanismos de proteção contra discursos de ódio, cyberbullying e desinformação.

Assim, será possível construir um ecossistema digital que não apenas favoreça o bem-estar individual e coletivo, mas que também potencialize o desenvolvimento integral dos jovens, preparando-os para lidar com os desafios do século XXI de forma crítica, consciente e resiliente.

REFERÊNCIAS

* AMERICAN PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION (APA). Digital media use and mental health in adolescents. Washington: APA, 2022.

* BACICH, L. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2020.

* BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

* BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

* CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

* CASTELLS, M. Redes de indignação e

esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
* MORAN, J. Metodologias inovadoras na educação presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2015.
* MORAN, J. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2018.
* ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação
Internacional de Doenças – CID-11. Genebra: OMS, 2019.

* PRZYBYLSKI, A.; WEINSTEIN, N. A large-scale test of the Goldilocks hypothesis. Psychological Science, v. 28, n. 2, p. 204–215, 2017.
* SAFERNET BRASIL. Relatório de Segurança Digital. São Paulo: SaferNet, 2022.
* TURKLE, S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.
* UNESCO. Education in a post-COVID world: nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION. Digital media and youth mental health: research summary. Washington, DC: APA, 2022. Disponível em: https://www.apa.org/advocacy/digital-guidelines. Acesso em: 11 set. 2025.

CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; WEINSTEIN, Netta. A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. Psychological Science, v. 28, n. 2, p. 204-215,
2017. DOI: 10.1177/0956797616678438.

UNICEF. Estado Mundial da Infância 2021: na minha mente – promover, proteger e cuidar da saúde mental das crianças.
Nova Iorque: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children- 2021. Acesso em: 11 set. 2025.

O ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES OUVINTES: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ALINE REIS MANARO DA FONSECA

RESUMO

O presente trabalho desenvolvido tem por objetivo manifestar e analisar a importância do ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua para estudantes ouvintes da sociedade de um modo geral e não apenas com ênfase em familiares e grupos próximos da pessoa surda, pensando numa sociedade inclusiva de fato, onde o sujeito surdo tenha a sua comunicação efetivada em todos os âmbitos de sua vida. O problema é que, atualmente, no Brasil, pouco se escuta sobre a Libras e muitas pessoas ainda a desconhecem, mesmo ela sendo considerada a segunda língua oficial do país, reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. A Língua Brasileira de Sinais percorre à margem da sociedade, assim como a pessoa surda em diversos sentidos. Desse modo, o trabalho propõe, embasado em legislações referentes ao tema e principalmente fundamentado na obra "Conexões silenciosas - A Língua Brasileira de Sinais como elemento de interação e facilitadora comunicacional entre ouvintes", do autor Gabriel Campi, a abordagem do comum desinteresse da população em relação à Libras e o ato de enxergá-la como algo distante de um aprendizado natural, com foco na discussão sobre a importância da inclusão do ensino-aprendizagem da Libras nas grades curriculares das instituições educacionais regulares. O trabalho concluiu que o ensino da Libras como segunda língua oficial do Brasil seria de extremo valor, visto que se mostra importante na sociedade que a pessoa surda seja alfabetizada e aprenda a oralizar para se comunicar com as pessoas ouvintes, porém, não se diz sobre a essencialidade do contrário, para que o direito de comunicação por meio da língua natural da pessoa surda seja respeitado. As pesquisas demonstram que existem inúmeras legislações que respaldam a educação das pessoas surdas, entretanto, ainda não notamos com efetividade o bilinguismo sendo discutido como uma opção potente para contribuir significativamente para a disseminação da Libras, propondo um melhor aproveitamento linguístico e social entre surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar e colaborando, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Fica evidente que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua tão complexa e rica quanto qualquer outra e reconhecê-la como segunda língua oficial do Brasil é essencial para uma convivência mais humanizada. Sendo assim, a Libras não é apenas a língua oficial dos surdos, mas uma forma de construírem suas identidades a partir dos seus direitos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Surdo; Ouvinte; Comunicação; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É sabido que a comunicação é um ato inerente desde o primeiro segundo de vida do ser humano. Existem diversas formas de se comunicar, e, conforme as pessoas vão crescendo e se desenvolvendo, vão aprendendo novas maneiras para utilizar desse recurso extremamente importante para interagirem dentro de seus agrupamentos. Sendo assim, a comunicação é fundamental para que nós, seres humanos, possamos nos apresentar como cidadãos ativos dentro da sociedade da qual estamos inseridos. Dessa maneira, não há dúvidas de que a língua e a sociedade estão intrinsecamente ligadas, onde há, fundamentalmente, uma influência mútua entre suas existências. Portanto, não há como estudar ambas separadamente, já que uma se apoia na outra. Como Campi (2024, p. 60 apud OLIVEIRA. 2017, p. 5) menciona, "a língua é construída ininterruptamente pela coletividade". Ou seja, uma língua só existe porque um grupo de pessoas a utiliza. Numa sociedade onde o uso majoritário é de uma língua oral (Língua Portuguesa), utilizada por um grupo predominantemente ouvinte, tem-se o conhecimento da existência de uma língua visuoespacial (Libras), que está inserida em uma comunidade bastante específica: A comunidade surda. Entretanto, a Libras também faz parte de uma comunidade ainda maior: A sociedade brasileira. To-

davia, a Língua Brasileira de Sinais ainda não é devidamente valorizada comunicacionalmente, visto que, por ser pouco explorada por indivíduos ouvintes, pode-se não haver a compreensão da eficácia de uma língua de sinais na comunicação social. O problema é que, atualmente, no Brasil, pouco se escuta sobre a Libras e muitas pessoas ainda a desconhecem, mesmo ela sendo considerada a segunda língua oficial do Brasil, reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. A Língua Brasileira de Sinais percorre à margem da sociedade, assim como a pessoa surda em diversos sentidos. Até o século passado, as instituições de ensino insistiam na oralização dos estudantes surdos, que tinham que ser ensinados a falar português e aprender a fazer leitura labial, não tendo a oportunidade de aprender por meio de sua língua natural. Um questionamento importante a ser feito é por qual motivo tantos cidadãos se preocupam em aprender idiomas estrangeiros, mas, ao mesmo tempo, ignoram a Libras, segunda língua oficial do país do qual vivemos? Aprendê-la não seria uma imprescindível oportunidade para contribuirmos com uma sociedade de fato inclusiva?
Segundo Campi (2024, p. 63):

[...] apesar de todas as colocações voltadas para a afirmação da língua portuguesa como segunda língua para os surdos, não há citação de que a Libras seja a segunda língua para os ouvintes falantes do português. Ou seja, como há um decreto que regulamenta uma lei que, por sua vez, oficializa a língua de sinais como meio legal de comunicação, pode-se dizer que a Libras é um idioma oficial assim como o português.

Desse modo, o trabalho propõe, embasado na obra "Conexões silenciosas - A Língua Brasileira de Sinais como elemento de interação e facilitadora comunicacional entre ouvintes", do autor Gabriel Campi, a abordagem do comum desinteresse da população em relação à Libras e o ato de enxergá-la como algo distante de um aprendizado natural, com foco na discussão sobre a importância da inclusão do ensino-aprendizagem da Libras nas grades curriculares das instituições educacionais regulares, mostrando, por exemplo, as semelhanças que os sinais da Libras têm com os gestos cotidianos das pessoas ouvintes, aproximando, dessa maneira, as duas línguas, a fim de que as pessoas ouvintes se interessem e reconheçam a Língua Brasileira de Sinais como sua segunda língua oficial e forma de comunicação interpessoal, tornando os ambientes da sociedade mais inclusivos.

Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a Língua de Sinais é nossa primeira Língua, aquela que nos permite sermos seres humanos comunicadores. Para dizer, também, que nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, a fim de se ter acesso à vida (Laborit, 1994, p.9).

HISTÓRICO DA LÍNGUA
Na história, não há registros que esclareçam com exatidão onde ou quando houve o surgimento da língua de sinais. Entretanto, Campi (2024) salienta que o início de sua utilização como sistema estruturado destaca-se na metade do século XVIII, na França, quando um chefe de monastério chamado Charles-Michel De l'Épée desenvolveu um conjunto de sinais para alfabetizar crianças surdas. Até aquele momento, crianças surdas e/ou com deficiência auditiva que não possuíam a oralidade, não eram alfabetizadas. De l'Épée preocupou-se em tornar essa forma de comunicação numa língua de fato estruturada, como já acontecia na língua oralizada.
De acordo com Campi (2024, p. 31),

Foi em 1755 que o abade francês Charles-Michel De l'Épée fundou a primeira escola para surdos, onde ensinava o alfabeto a seus alunos por meio de gestos manuais, descrevendo letra por letra. [...] embora houvesse uma comunidade surda existente em Paris, De l'Épée reconheceu que a comunicação gestual falada por ela não se estruturava em uma gramática. Assim, desenvolveu um método utilizando certo léxico na fala gestual, combinando novos gestos inventados que representavam expressões, verbos e termi-

nações verbais originárias da língua francesa. Desse modo, a língua de sinais, ao se tornar um conjunto de gestos e expressões faciais e corporais de caráter natural, passou a apresentar uma gramática mais robusta, contemplando toda uma morfologia, sintaxe e semântica complexas.

Ainda nos dias de nossa atualidade, há a falta de conhecimento sobre a língua de sinais e o equívoco de que ela seja uma forma de comunicação universal. É importante ressaltar que, na realidade, cada nação possui a sua própria língua de sinais, em sua maioria derivada do alfabeto manual francês, mas, respeitando as particularidades e variações regionais, da mesma forma que as línguas orais. Tomar conhecimento deste fato é fundamental para compreender e respeitar as particularidades que a Língua Brasileira de Sinais nos apresenta e representa para a nossa comunidade surda.

A LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Para dialogar sobre a importância do aprendizado de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes, é necessário compreender sobre o percurso da mesma em nosso território. No Brasil, o nome que traz conhecimento sobre a língua de sinais é o do conde e professor francês Ernest Huet, que era um indivíduo surdo. Sua contribuição para a criação da Libras foi extremamente importante. De acordo com Campi (2024), a primeira escola brasileira de surdos, denominada Imperial Instituto de Surdos-Mudos, foi fundada por Ernest Huet em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, com o consentimento do Imperador D. Pedro II. Naquela época, pessoas surdas já buscavam maneiras gesto-visuais para se comunicarem e, com a chegada de Ernest Huet, esses indivíduos foram notados pela sociedade. Segundo Campi (2024, p. 34), "mais do que um professor surdo, Huet foi um diretor imigrante surdo que compartilhou a cultura surda francesa de forma a disseminar a língua em seu modo de sinalizar por meio de seu uso na comunicação". No ano de 1957, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa foi a substituição da palavra "Mudo" pela palavra "Educação". Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre educação de surdos também estava inscrito. Nas décadas de 70 e 80, os surdos iniciaram movimentos exigindo mais direitos para os sujeitos surdos, surgindo o termo: deaf power (poder surdo). Em 1987, é criada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS. Em 1991, a Libras foi reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Minas Gerais. No ano de 1994, um marco de grande relevância no contexto da inclusão social é a elaboração do documento denominado Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, das políticas e das práticas em educação especial. A Declaração de Salamanca foi produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, tendo como principal objetivo garantir que todas as crianças tenham direito à educação, independentemente de suas características ou dificuldades prévias. No ano seguinte, é criado um comitê de luta pela oficialização da Libras, denominado Comitê
Pró-Oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Rio de Janeiro, liderado por Silas Queiroz. Finalmente, no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida e oficializada pela Lei n° 10.436. Sendo assim, as instituições públicas devem disponibilizar acessibilidade em língua de sinais em eventos e pronunciamentos. Os sistemas educacionais passaram a ter a opção de ofertar educação bilíngue, onde a Libras fosse a língua de ensino. Quando aconteceu este reconhecimento, as pessoas surdas passaram a ganhar força para buscarem os seus direitos educacionais.

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...] Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visualmotora, com estrutura gramatical própria, constituem

um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).
Segundo Campi (2024, p. 59):

Atualmente, houve na Lei nº 10.098 do ano 2000 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.), sancionada pela Presidência da República, a inclusão de uma alteração (Lei nº 13.146 de 2015) significativa para a Língua Brasileira de Sinais e todo seu histórico. Sua referência deixa clara a questão comunicacional dessa língua de sinais. De acordo com o artigo 2º, parágrafo IX: "comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No ano de 2005, por meio do Decreto n° 5.626, a Lei n° 10.436 foi regulamentada. Este Decreto traz com clareza que a língua portuguesa é a segunda língua para pessoas surdas, valorizando a Libras como a primeira língua delas.
Segundo Campi (2024, p. 61):

O uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais e sua relação com a língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação são pontos abordados e evidenciados no decreto, trazendo a importância social, comunicacional e educacional desse idioma.

Tal Decreto também oficializa a formação de profissionais para atuar na educação com a comunidade surda, como expresso no Art. 3º:
A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
O Decreto, em seu Art. 2º, considera a "pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras". Ainda, expondo os requisitos para a formação de professores e instrutores de Libras, movimenta a criação do PROLIBRAS (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa), pensando na garantia e nos direitos de acesso das pessoas surdas aos serviços da sociedade. No ano de 2006, é criado pelo MEC o primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras e o primeiro curso de bacharelado em Letras/Libras (tradutor/intérprete). Em 2010, é criada a Lei n° 12.319, que traz a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras. Também aborda sobre os novos exames do PROLIBRAS a serem realizados até o ano de 2015 e sobre a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais. Já no ano de 2011, há a solicitação do MEC de fechamento do INES, pensando na possibilidade da inclusão dos estudantes surdos em escolas de ensino regular. Após muitas discussões e com o impacto negativo do anúncio, o MEC volta atrás nessa decisão, muito pela força que a comunidade surda demonstrou diante da situação. Deste ano em diante, as escolas bilíngues ganharam ainda mais notoriedade, garantindo a oportunidade do ensino por meio da Libras para pessoas surdas. Neste mesmo ano, é exposto o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Além disso, foca nas diretrizes para a elaboração de materiais didáticos no contexto da educação especial. No dia 24 de abril do ano de 2014 foi oficializada pela Lei nº13.055, a data comemorativa denominada Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este dia foi escolhido porque é a data da publicação da Lei 10.436/02, que trata sobre a Libras e a reconhece como língua oficial do Brasil, sendo estabelecidas políticas públicas para a comunidade surda. No ano de 2017, um marco muito significativo para a comunidade surda: Estudantes surdos tiveram acesso a vídeos com as questões do ENEM traduzidas em Libras pela

primeira vez, em salas adaptadas, optando previamente pelo recurso em sua inscrição. Além disso, tiveram à disposição um tradutor por dupla de candidatos, com o objetivo de apenas esclarecer dúvidas pontuais de vocabulário. O preenchimento do cartão de respostas é realizado normalmente. Em 2018, outro acontecimento significativo. De acordo com Morais (2018, p. 85):

O primeiro curso de pedagogia bilíngue na modalidade a distância (EaD) foi concebido dentro do "Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites". A responsabilidade pela implementação do projeto é do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, assumida a partir de um convite do Ministério da Educação (MEC). Em dezembro de 2017, o curso venceu o Reimagine Education 2018, prêmio que é considerado o "Oscar" da educação mundial. Além de conquistar o primeiro lugar na categoria "Educação híbrida", quando o curso é ofertado misturando as duas modalidades: on-line e presencial; o projeto brasileiro alcançou a primeira colocação na categoria geral, com a proposta mais inovadora nas áreas de tecnologia e educação do mundo.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Compreender sobre a história da educação bilíngue na Rede Municipal de Educação de São Paulo é fundamental para pensar em como este tema se desenvolveu durante o passar dos anos. A educação para surdos no Município de São Paulo se inicia no ano de 1952, com a criação do primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, na região Central de São Paulo. Entre os anos de 1988 e 1999, foram criadas mais cinco escolas específicas para atender à demanda do município, denominadas EMEE – Escola Municipal de Educação Especial. A Secretaria Municipal de Educação começou a planejar em 2007 a reestruturação das EMEEs, tendo como foco a organização curricular na perspectiva bilíngue, com produção de material pedagógico específico – entre eles as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem em Libras e em Língua Portuguesa para Pessoa Surda –, formação dos profissionais e definição de novos critérios de avaliação. Posteriormente, por meio do Decreto 52.785, que se deu pela ação de um Grupo de Trabalho constituído em 2010 com o objetivo de definir diretrizes para a organização de Escolas Bilíngues, levando em consideração as transformações educacionais, linguísticas e culturais da Comunidade Surda, as EMEEs se tornaram, no ano de 2011, Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS da Rede Municipal de Ensino, dando início a uma nova etapa de atendimento às crianças, jovens e adultos surdos da cidade de São Paulo, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser ensinada como a primeira língua e, portanto, língua de instrução e de comunicação. Com a mudança, os estudantes surdos passaram a ter toda a estrutura necessária para o aprendizado adequado, incluindo material pedagógico específico para o ensino, baseado também na Pedagogia Visual, com investimento na aquisição de recursos que favorecem a visualidade das atividades, como câmeras de filmagem e aparelhos multimídia e de projeção. Sendo assim, a língua portuguesa passa a ser ensinada como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola na modalidade escrita. Em 2012, em continuidade no foco deste trabalho, foram criadas duas Escolas Polo Bilíngue para Surdos e Ouvintes, localizadas no CEU Capão Redondo, na Zona Sul (Diretoria Regional de Educação Campo Limpo), e no CEU São Rafael, na Zona Leste (Diretoria Regional de Educação São Mateus). O atendimento nestas unidades é organizado por classes bilíngues exclusivas para estudantes surdos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I e classes bilíngues para estudantes surdos e ouvintes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Eles recebem atendimento especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno escolar e a Classe bilíngue II para o atendimento das especificidades linguísticas da Língua Portuguesa como segunda língua. Os estudantes surdos, cujos pais optam por matricular seus filhos em escolas comuns, são auxiliados por intérpretes de Libras e atendidos no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais por Professores

de Atendimento Educacional Especializado e Instrutores de Libras. Para a atuação nesses espaços, foram qualificados 100 professores especialistas e outros 150 profissionais tiveram como oferta o curso de pós-graduação com ênfase em surdez. As Unidades também contam com Instrutores de Libras, responsáveis por ensinar a Libras para estudantes, professores, pais e comunidade, e Intérpretes de Libras, para realizar a mediação da comunicação. Entretanto, a preocupação da Rede Municipal de São Paulo frente à inclusão dos estudantes surdos não se restringe apenas aos espaços das salas de referência e aos docentes. O Secretário Municipal da Educação em exercício na época diz que:

A Secretaria de Educação vai formar em Libras o vigilante, o agente de apoio até o diretor da escola, desde o ensino infantil até os demais níveis. Nós acreditamos que para incluir é preciso de apoio e estrutura para a escola, formação para o professor e entender quais são as reais necessidades dos nossos alunos.

As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e os Polos Bilíngues destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdo cegueira. Essas Unidades Escolares são as seguintes: EMEB Helen Keller (DRE Ipiranga), EMEB Anne Sullivan (DRE Santo Amaro), EMEB Neusa Basseto, Profª (DRE Penha), EMEB Lucie Bray, Madre (DRE Jaçanã/Tremembé), EMEB Vera Lúcia Aparecida Ribeiro, Profª. (DRE Pirituba/Jaraguá) e EMEB Mário Pereira Bicudo, Prof. (DRE Freguesia/Brasilândia). Entretanto, mesmo com todos esses recursos, percebemos que a Libras ainda não é disseminada em todos os espaços, como nas escolas regulares, sem polos bilíngues, por exemplo.

COMUNIDADE, IDENTIDADE E CULTURA SURDA

É importante compreender as características dos indivíduos surdos e suas particularidades para que seja possível a aproximação e interesse pela Libras. Ao adentrarem à comunidade surda, os ouvintes precisam compreender de fato a cultura surda, fazendo-se pertencente e disseminando-a.

Na visão de Campi (2024, p.75):

Ao pertencer à comunidade surda, o ouvinte passa a estreitar sua relação com os surdos e partilhar de suas experiências. Certamente, há também um interesse prévio em possuir conhecimentos da língua de sinais, bem como em fazer parte dessa identidade, seja por questões profissionais (na atuação como intérprete, professores especializados, etc.), familiares (quando há a presença de pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva) ou sociais (a fim de contribuir com as questões de inclusão e acessibilidade), porém dando a esse indivíduo possibilidades de criar laços interacionais. Em suma, os ouvintes aprendem a falar a língua de sinais para se comunicarem com surdos, seja por qual motivo for, entretanto, ao se aproximarem dessa comunidade falante, compartilham uma nova percepção do mundo por meio dos seus aspectos culturais e sociais vividos, pelo processo de aquisição da língua e até pelos aspectos históricos e políticos.

Entende-se por comunidade surda a reunião em espaços que possibilitem que as pessoas surdas interajam entre si para momentos de reflexão, discussões sobre o movimento surdo, vida, trabalho, entre outros. A identidade surda se caracteriza por estar num mundo visual e desenvolver suas habilidades e competências acerca da língua de sinais. O sujeito surdo que assume sua identidade surda está inserido na comunidade surda, se enxerga dentro dela e vivencia todas as suas experiências nos espaços culturais surdos. A cultura surda se constitui como qualquer outra; ela é essencial para estabelecer a convivência entre outros surdos, pois é por meio da cultura que o surdo se expressa, com a arte, danças, movimentos, entre outros.

De acordo com Campi (2024, p.69):

Desse modo, ao dar uma definição de que há uma cultura surda, leva-se em consideração a questão linguística, mas não apenas ela. Entender que há uma separação entre o grupo de ouvintes (que não possui aquisição

da Libras) e o grupo de surdos e/ou pessoas com deficiência auditiva (que possuem aquisição da Libras) já é constatar que há identidades distintas entre esses indivíduos, pois não partilham de uma mesma língua, nem dos mesmos comportamentos sociais. Entretanto, pensar que há aqueles ouvintes que possuem aquisição da Libras e a utilizam em seu processo interacional devido aos seus vínculos sociais é entender que há, por outro lado, uma identificação destes com a comunidade surda.

Compreendendo os conceitos de comunidade, identidade e cultura surda e, levando em consideração que não são apenas os sujeitos surdos que usam a Libras como meio de comunicação, consideramos as pessoas ouvintes ou com deficiência auditiva, que são aquelas que não possuem a língua de sinais como natural, mas a aprenderam para poder interagir em sociedade com os surdos, como indivíduos que, de alguma forma, estabeleceram identificação com a comunidade surda e passaram a ter como elemento de interação a Libras. Assim como diz Campi (2024, p. 77): "A busca pela interação social dentro desse grupo é algo que vai além do ato comunicativo, contudo, ao mesmo tempo, esse interacionismo social se torna o ponto de partida para um vínculo comunicacional ainda maior". Sendo assim, é necessário que ocorra uma interação profunda entre o ouvinte e a pessoa surda, tornando essa interação significativa.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA ESTUDANTES OUVINTES

Em algum momento da vida, todos terão contato com um indivíduo surdo, seja no ambiente de trabalho, seja no espaço escolar ou num momento de lazer, onde o sujeito surdo deve ter o direito garantido de utilizar a sua língua natural para se comunicar com as pessoas do seu círculo social e até mesmo fora dele. Os benefícios de um indivíduo ouvinte aprender Libras são evidentemente incontáveis. Além de melhorar a comunicação com pessoas surdas de seu convívio social e também fora dele, poderá compreender sobre a cultura surda e potencializar a disseminação da mesma, promovendo uma sociedade menos capacitista e preconceituosa. É importante ressaltar que as pessoas ouvintes, muitas vezes, utilizam de gestos para se comunicar. Esses gestos possuem, em algumas situações, forte proximidade com os sinais utilizados na Libras. Essa proximidade pode instigar o interesse do indivíduo ouvinte em aprender e se aprofundar no estudo da Língua Brasileira de Sinais. Pensando numa maior efetividade, trazemos as crianças ouvintes para esse cenário, pois estudos indicam que, quando uma criança aprende desde cedo outro idioma, este ato se mostra um fator significativo no desenvolvimento cognitivo, melhorando as habilidades de atenção, a discriminação visual e a memória espacial, além de disseminarem uma educação inclusiva desde o início da vida escolar. A oferta do ensino bilíngue é extremamente útil para proporcionar um tratamento mais igualitário entre todos os estudantes, objetivando que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, mas, sempre respeitando as particularidades de cada um. Campi (2024) salienta que perceber que existem sinais gestuais realizados por ouvintes, similares àqueles sinais utilizados na Libras, pode proporcionar a aproximação com essa língua, compreendendo que muitos dizeres podem ser entendidos mesmo sem a fluência linguística.

Campi (2024, p. 44) apresenta um exemplo dessa similaridade:

Por serem visualmente característicos, os sinais icônicos se assemelham, também, com os gestos que os ouvintes estão acostumados a fazer durante uma simples conversa do dia a dia, mesmo sem possuírem o conhecimento linguístico da Libras. Como exemplos claros, tem-se palavras como: Não, Dormir, Bebê.

Sendo assim, Campi (2024, pp. 45 e 46) ressalta que:

[...] retomamos a ideia de que mesmo um ouvinte que não possui fluência alguma na língua de sinais consiga de alguma forma se expressar e aparentemente se comunicar de forma gestual e não verbal com um surdo,

que já tem adquirida essa maneira de falar. Sem contar, é claro, todo o conjunto da linguagem de sinais e da comunicação não verbal existente num diálogo; assim até mesmo com outro ouvinte, que também não seja fluente em Libras, já será possível haver alguma comunicação.

De acordo com Lima e Barbosa (2020), o ensino de Libras nas escolas será importante não somente para a comunidade surda, mas também para os estudantes ouvintes, pois possibilita outra forma de comunicação, produz interação, diversidade linguística e o fortalecimento das diferentes identidades existentes dentro da sociedade. Portanto, o ensino de Libras para estudantes ouvintes se torna relevante, pois assim será possível promover a comunicação e a interação com os alunos surdos dentro do espaço escolar.
Dessa forma, Lacerda (2006, p. 181) argumenta que:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

O ensino da Libras, embora venha ganhando notoriedade nas discussões sobre educação inclusiva, ainda não se faz presente dentro das salas de aula das escolas regulares. A proposta de ensinar aos estudantes ouvintes a Libras como segunda língua pode tornar efetiva a inclusão dos sujeitos surdos em todos os espaços da sociedade. Se a comunidade escolar tiver falantes de Libras em seus diversos âmbitos, a disseminação desta língua poderá alcançar níveis significativos para toda a comunidade surda, além de garantir à ela o direito de se comunicar por meio de sua língua natural. Campi (2024, p. 65), defende “a oficialidade da Libras na busca pela equidade dela com a língua portuguesa, tanto praticada por surdos quanto por ouvintes". A Língua Brasileira de Sinais precisa de mais destaque e protagonismo, pois necessita desse espaço. Para ilustrar esse contexto, ROA (2019) apresenta em sua obra “Ensino de Libras a crianças ouvintes como segunda língua e fator possível de inclusão social”, a escassez de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de Libras para crianças ouvintes. Sendo assim, exibiu uma proposta do ensino de Libras para este público, trabalhando com crianças de 5 a 7 anos de idade, trazendo atividades próprias da educação infantil de forma a favorecer a interação entre as crianças ouvintes e surdas, proporcionando a participação de todas elas.
Após a realização da proposta, ROA (2019, p. 64) concluiu que:

[...] a exposição à língua de sinais colocou-os em contato com outra cultura, com a cultura do outro, diminuindo, assim, qualquer discriminação possível a que uma criança está sujeita na escola, desenvolvendo atitudes de respeito e, dessa forma, aprendendo a viver juntos.

É claro que, para ensinar Libras para estudantes ouvintes, é necessário que o educador tenha conhecimento sobre a Libras e a dissemine utilizando do afeto, acreditando na potência desse aprendizado para os discentes. Mesmo que, ainda, a Libras não seja uma disciplina obrigatória, o professor pode apresentá-la aos educandos associando-a aos conteúdos expostos em sala, proporcionando, dessa maneira, atividades interdisciplinares. É preciso observar a realidade dos estudantes e utilizar dos interesses e necessidades deles para elaborar uma proposta pedagógica significativa. Quando estudantes ouvintes passam a conviver e aprender com estudantes surdos e a Libras é inserida numa sala de aula, se fortalecem os vínculos, de forma que o educando surdo se sente incluído e acolhido pelos demais colegas. Em contrapartida, o educando ouvinte desenvolve sua humanidade, aprendendo a aceitar as diferenças e a potencializar o respeito entre todas as pessoas, construindo novos

conceitos acerca dos sujeitos surdos. Portanto, é possível considerar que o ensino da Libras pode trazer novas relações entre educandos surdos e ouvintes, proporcionando, quem sabe, uma transformação pautada no respeito e valorização da diversidade. Ainda sobre esse aprendizado, na Declaração de Salamanca é citado que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 05)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho concluiu que o ensino da Libras como segunda língua oficial do Brasil seria de extremo valor, visto que se mostra importante na sociedade que a pessoa surda seja alfabetizada e aprenda a oralizar para se comunicar com as pessoas ouvintes, porém, não se diz sobre a essencialidade do contrário, para que o direito de comunicação por meio da língua natural da pessoa surda seja respeitado. As pesquisas demonstram que existem inúmeras legislações que respaldam a educação das pessoas surdas, entretanto, ainda não vemos com efetividade o bilinguismo sendo discutido como uma opção potente para contribuir significativamente para a disseminação da Libras, propondo um melhor aproveitamento linguístico e social entre surdos e ouvintes dentro do ambiente escolar e colaborando, dessa maneira, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Após o estudo da história da Libras e sua fundamentalidade para a comunicação, fica evidente que ela é uma língua tão complexa e rica quanto qualquer outra. Reconhecer suas características e respeitar a comunidade surda é um passo essencial para uma convivência mais humanizada. A tomada de consciência sobre a relevância da aprendizagem da Libras deve ser uma atitude urgente e imprescindível dos cidadãos para promover a inclusão social da comunidade surda e tornar a sua comunicação mais eficiente e significativa. Sendo assim, a Libras não é apenas a língua oficial dos surdos, mas uma forma de construírem suas identidades a partir dos seus direitos de comunicação. Nesse sentido, o ensino de Libras é um fenômeno facilitador para o desenvolvimento educacional e comunicacional entre as pessoas surdas e ouvintes, bem como um meio de contribuição para a inclusão na instituição escolar e em outros ambientes. Como dito pela psicanalista Christine Revuz, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (Revuz, 1998, p. 227).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso em: 01 de maio de 2025.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em 27 de abril de 2025.

BRASIL. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm . Acesso em 25 de abril de 2025.

BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em 26 de abril de 2025.

CAMPI, Gabriel. Conexões silenciosas. A Lín-

gua Brasileira de Sinais como elemento de interação e facilitadora comunicacional entre ouvintes. Editora Appris. Curitiba - PR, 2024.

Cidade de São Paulo - Comunicação. Prefeito aprova criação de escolas bilíngues para surdos. São Paulo, Nov. 2011. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/comunicacao/w/noticias/113030#:~:text=O%20decreto%20transf orma%20as%20seis,Libras . Acesso em 23 de março de 2025.

DUSIK, Cláudio Luciano. Comunidade, cultura e identidade surda. Sagah. 2025. Disponível em: https://fgp.grupoa.education/sagah/object/default/98446834 . Acesso em 26 de abril de 2025.

FERREIRA, Leidiane da Costa. A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: O QUE OS ESTUDOS NOS DIZEM. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20554/1/LCF16072021.pdf . Acesso em 02 de maio de 2025.

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Conheça o INES. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines . Acesso em 20 de abril de 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc . Acesso em 02 de maio de 2025.

LIMA, Alina Guimarães; BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1837/3/2020_arti_alinalima.pdf . Acesso em 02 de maio de 2025.

MORAIS, Carlos Eduardo Lima de; ALENCASTRO, Mariana Isidoro de; PLINSKI, Rejane Regina Kolts. Língua Brasileira de Sinais: uma conquista histórica. Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: https://fgp.grupoa.education/sagah/object/default/96027494 . Acesso em 26 de abril de 2025.

ROA, Maria Cristina Iglesias. ENSINO DE LIBRAS A CRIANÇAS OUVINTES COMO SEGUNDA LÍNGUA E FATOR POSSÍVEL DE INCLUSÃO SOCIAL. Editora Appris. São Paulo - SP, 2019.

Secretaria Municipal de Educação. História da Educação Bilíngue para Surdos. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/programa-de-educacao-bilingu e-para-surdos/historia-da-educacao-bilingue-para-surdos/ . Acesso em 23 de março de 2025.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Salamanca. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 27 de abril de 2025.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES AO LONGO DA HISTÓRIA

ANA CAROLINA DOS SANTOS MARQUES

Resumo
Este artigo propõe uma análise histórica do papel da educação na constituição das sociedades modernas, com enfoque nos processos de transformação social, política e cultural. A abordagem parte da ressiginificação da educação na era moderna, passa por sua evolução no Brasil — desde o período jesuítico até os grupos escolares republicanos e o movimento da Escola Nova — e culmina em reflexões sobre os avanços e limites dessas mudanças. Com base em uma abordagem historiográfica e interdisciplinar, o estudo evidência a relação entre educação, poder e cidadania em contextos distintos.
Palavras-chave: Educação, Poder, Escola.

Introdução

O início da Era Moderna (séculos XVI e XVII) foi cenário de importantes revoluções em diversos âmbitos da sociedade - geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico -, algo que era inexistente na idade média. Tais mudanças tiveram implicações principalmente na esfera educacional, pois a formação humana passou a seguir novos rumos, novos valores; transformações essas no sentido laico e racional, visando o mundo e a organização dos saberes. São mudados, assim, os fins da educação, destinados a um indivíduo ativo na sociedade, "[...] indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências" (CAMBI, 1999, p. 202).
Comparando a Idade Média com a Idade Moderna, podemos apontar diferenças significativas nas duas maiores instituições educativas: a família e a escola. Instituições essas que são destinadas a ser pontos de desenvolvimento de gerações futuras. Assim, é de se notar que as mesmas abrangem grande parte da vida de aprendizado dos indivíduos, principalmente na modernidade quando a instituição escolar ganha legitimidade na sociedade.
Na idade média, o ambiente familiar era bem amplo e disperso, composto por diversos núcleos, funcionando como uma espécie de uma micro empresa deixando a desejar por muitas vezes um ambiente de afetos e investimentos para a criança. Diferentemente, o ambiente moderno é composto, na maioria das vezes, por famílias mais nucleares (pai, mãe e filhos), tendo a característica de um ambiente de afetos em que o "sentimento da infância" faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar" (CAMBI, 1999, p. 205). Antes da Modernidade não se tinha conhecimento das particularizações infantis, não havia uma distinção de faixa etária sobre determinadas tarefas sociais, porém isso não significava que as crianças eram desprezadas ou negligenciadas, apenas não existia um devido cuidado com a infância. O surgimento do sentimento de infância não expressa afeiçoamento pelas crianças, mas sim o conhecimento de que existe uma individualidade infantil, sendo essa particularidade o que diferencia a criança do jovem e do adulto.
Nesse sentido, dois sentimentos podem ser listados sobre a invenção da infância, primeiro é a "paparicação", ação feita pelos adultos nas crianças pequenas mediante as suas atitudes. O segundo é a "exasperação", sentimento tão novo quanto o sentimento de paparicação, quando se tem a percepção que a infância é a idade da imperfeição, sendo necessário corrigir as crianças e fazer delas humanos racionais e cristãos. A partir desse momento histórico a criança havia assumido um lugar central dentro da família, no qual tudo o que dizia respeito às crianças era um assunto de extrema importância e digno de atenção. O sentimento de família surge juntamente com o sentimento de infância, sendo tarefa da família cuidar, educar e disciplinar as criaturas frágeis, que devem ser preservadas e disciplinadas.

2. A ressignificação da educação na era moderna

Alguns elementos influenciaram o surgimen-

to da pedagogia, como a reforma protestante, a contra reforma, o novo sentimento de infância e o problema urbano. Com a reforma surge a necessidade de educar o povo para ler e interpretar as sagradas escrituras que antes eram lidas apenas por aqueles designados a fazer o intermédio entre Deus e o povo. Martinho Lutero (1483-1546), então, enfatiza a necessidade da criação de escolas elementares para educar as crianças,e determinando por vez a escolarização em massa, de modo que construir uma igreja passou a ser construir uma escola também.
Por sua vez, a contrarreforma foi também um movimento de grande importância no âmbito educacional, já que a mesma se rendeu a utilizar a leitura como forma de evangelização. Um bom exemplo disso é a formação de comunidades jesuíticas, com a necessidade de combater o protestantismo.
Ainda, no século XVII um novo sentimento também contribuiu para o surgimento da pedagogia, sendo esse "o novo sentimento de infância". Sentimento que se torna uma preocupação moral, tendo então a necessidade de criar escolas para educar e corrigir essas "frágeis criaturas de Deus", segundo Ariés (1981). Com o novo sentimento de infância nota-se uma grande preocupação em relação à juventude, a qual era composta por inúmeros indivíduos desocupados e desprovidos de instrução. A partir disso a escola é vista pela primeira vez como uma utilidade social, diferentemente do Renascimento em que a escola era reservada apenas para elite e não era vista como um agente de melhoria social.
Com a chegada de muitas crianças às escolas, tornam-se necessários novos métodos de ensino, pois ensinar para grandes grupos de crianças requer um saber a mais sobre disciplina, motivação, organização de classe, entre outros fatores, sendo necessário, assim, a instauração de um sistema de regras que visava englobar a totalidade da vida da classe, levando o saber pedagógico a um nível diferente. A pedagogia surge então como uma solução, sendo ela um estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula.

3. O percurso da educação no Brasil: da Colônia ao Império

3.1. Período Jesuítico

Desde a chegada dos portugueses, a Companhia de Jesus implementou uma educação fundamentada no Formalismo Pedagógico e no Ratio Studiorum, com currículo católico-humanista voltado à formação da elite afro-luso-colonial e à catequização dos povos indígenas.
O ensino jesuítico foi implementado pelo Formalismo Pedagógico que mostrava as contradições entre o formal e o real e, portanto, aceitava que o importante era a instrução parecer correta, embora não fosse de fato. Quanto à estrutura e ao currículo, tinham caráter católico, com herança "anti-científica" (do Ratio Studiorum, cuja proposta foi adaptada à realidade jesuíta no Brasil), de ensino humanista, que privilegiava a ascensão cultural da classe dominante e cujo "[...] método era único para os estudos escolares, dividido em dois graus, supondo domínio das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo." (CAMBI, 1999, p. 261 apud ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 385).
Foram estruturadas quatro grades de ensino: curso elementar, curso de humanidades, artes e teologia. "Os cursos de humanidades e artes eram destinados a formar padres e a elite dirigente local de dependência." (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 385). A educação era pública, pois era custeada pelo Estado Português, mas passou a ser prioritária apenas aos filhos dos colonos e não mais para os indígenas. Com o tempo, a forma de educação difundida passou a legitimar a divisão social do trabalho no país, privilegiando o trabalho intelectual em detrimento do manual. Com essa nova forma estabelecida, os sermões jesuítas ganharam muito valor, pois vislumbravam o público com uma linguagem simples e direta, capaz de incutir sentimento de culpa, arrependimento e a ideia de salvação pela misericórdia Divina e pelo catolicismo. O teatro e a música também eram utilizados para fortalecer a religiosidade e moral católica e, assim, os nativos adquiriram hábitos de trabalho europeus, sempre servindo às necessidades da colônia.

3.2. Período Pombalino

A partir de 1759, o Marquês de Pombal reformou radicalmente o ensino ao suprimir a influência jesuítica, instituir o ensino laico e público, valorizar o português e instaurar aulas régias com concursos para professores. Apesar disso, as reformas careceram de implementação efetiva, resultando em um sistema educacional desorganizado e marcado pela desigualdade.

No âmbito educacional, muitas foram as mudanças, pois a educação adquire a perspectiva de ser a plataforma mais firme para as possíveis e necessárias reformas sociais (sendo o homem formado apenas por intermédio dela). O ministro propôs reformas educacionais radicais ao passar a responsabilidade do ensino, que até então era da Companhia de Jesus, para a Coroa Portuguesa; ao destruir totalmente a Organização Jesuítica e seu método de ensino (considerado antiquado); instituindo aulas régias, penetração de línguas vivas e modernas; concursos públicos para professores; plano de ensino para as matérias; espaço para o desenvolvimento científico e, principalmente, o ensino público e laico.

Houve também, maior valorização da língua portuguesa; o latim passou a ser tratado como "encurtador de caminhos" para o ensino superior; surgiu a ideia de escolas públicas em todos os bairros, para que nenhum aluno deixasse de frequentá-las (inclusive as mulheres, que ganharam um plano de estudo específico para que melhor cuidassem dos lares).

Uma grande questão nessas mudanças foi que não haviam professores capacitados para tamanha modificação do sistema de ensino. É importante ressaltar que todo um sistema foi destruído e substituído, sem as devidas implementações das novas propostas. Pombal também tentou reprimir o espírito nacionalista que ganhava força na colônia e dois modelos de escola passaram a viger: a escola para os filhos dos nobres e burgueses, e a escola para os filhos das pessoas de camadas sociais menos abastadas.

Em que pese tantas mudanças, não houve ruptura total com o ensino jesuítico, e sim com o método até então aplicado por duzentos anos e que, apesar das críticas, logrou muito êxito. Apesar das ideias de Pombal serem atualizadas e bem intencionadas, não foram implementadas de fato. Todas as reformas aconteceram apenas em níveis formais. A educação no Brasil colônia passou por anos de desorganização e decadência e por isso a mudança foi considerada desastrosa.

3.3. Período Colonial

2.3 Período Colonial

Com essa imagem de desastre de um lado e a era republicana de outro, um hiato surgiu, fortalecendo a ideia de que o Império foi um período de desajustes. Porém, foi no Império que surgiram discussões sobre educar as camadas mais pobres da sociedade, incluindo negros, mulheres e índios; e sobre construir um ordenamento legal que estruturasse a educação com centralidade, inclusive colocando como obrigatória a frequência escolar para a população livre e atribuindo um papel social de relevância à escola para que bem formasse as novas gerações.

O desejo do Estado de legislar sobre a educação, tinha uma intencionalidade de atuação sobre a população. O Jornal Mineiro "O Universal", em 1985 estampava que "[...] é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; é preciso que ele seja bem instruído para que faça a escolha certa." (O UNIVERSAL, 1825 apud FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 137).

A "escola de primeiras letras" passa a ser tratada como "instrução elementar", incluindo no conteúdo básico, conhecimentos gerais e valores a serem passados para as próximas gerações. Teatros, jornais e livros foram adicionados no currículo, de modo que as classes inferiores tivessem a chance de se aproximarem das elites. Houve também a preocupação em criar um elo entre a instrução básica e secundária, com coerência, organicidade e modernidade para o Progresso Nacional.

O método até então aplicado era o doméstico, mas neste momento histórico, o método mútuo foi experimentado. Com ele, os pró-

prios alunos se tornavam auxiliares dos professores, poupando tempo e recursos. Apesar da inviabilidade deste método, por falta de professores formados, falta de recursos e de espaços específicos, houve um divisor de águas, comparado com o método anterior. Com o passar dos anos, o método misto passou a ser adotado, aliando vantagens dos métodos: individual e mútuo e com uma ampla quantidade de materiais pedagógicos.

O educador Jean-Henri Pestalozzi levantou questões sobre os ritmos de aprendizagem de cada aluno, de modo que o "método intuitivo" ganhou visibilidade, incentivando a observação sensível e melhor elaboração mental superior. Com isso, o aluno passa a ser visto como sujeito no processo de aprendizagem e, o professor, como mediador desse processo.

O Estado Imperial se fortaleceu, e com ele, a ideia da necessidade de espaços específicos para melhores resultados na instrução escolar. Como bem pontua Faria Filho, "a educação assume características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa" (FILHO, 2003, p. 146), ou seja, buscou romper totalmente com a educação doméstica, incutindo uma função social ao ambiente escolar, respeitando questões higienistas levantadas pelos médicos da época.

3.4. O Império e a institucionalização escolar

No século XIX, o Império iniciou discussões sobre a democratização educacional e a obrigatoriedade escolar para a população livre. A adoção do método mútuo e, posteriormente, do método misto, marcou a tentativa de modernização pedagógica ao reafirmar a importância do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo, projetando a escola como instrumento de progresso civilizatório.

4. Ideais republicanos e o pensamento escolar moderno

4.1. Grupos Escolares

A República Brasileira se consagrou com um ideal de Estado laico. No que diz respeito à educação, pregava-se a escolarização seriada com um currículo enciclopédico, que visava a educação como arma de luta política que enunciaria um novo projeto social. Era imprescindível para esse novo regime que a educação alcançasse o povo. Tanto por uma necessidade política quanto social, pois exerceria também uma forte atuação no controle e ordem social (SOUZA, 1998). Para Reis Filho (1981), a escola pública parecia ser o único meio de evitar a ruína republicana. Estudiosos afirmavam que, para a consolidação e sustento do regime democrático, era necessário que a educação popular tivesse um vínculo intrínseco com a república. Muitos desses ideais republicanos ligados à educação foram inspirados no sucesso europeu e principalmente norte-americano de ensino. Por conseguinte, a educação popular deveria se consolidar no que havia de mais moderno no século XIX para o XX.

A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania, e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão [...] (Souza, 1998, p. 26).

A partir de 1890 foram realizadas diversas medidas de reforma na instrução pública, a começar no Estado de São Paulo. Nesse contexto, "em um projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular" (SOUZA, 1998, p. 30), foi concebido os grupos escolares, inspirados nas escolas graduadas européias (Alemanha, Inglaterra e França) e estadunidenses, nas quais as salas eram grandes e homogêneas e o pensamento regente era o de educar o máximo de alunos possíveis com o menor custo (um professor em cada sala) e menor tempo. Nesse contexto nasce o conceito de repetência.

A implementação dessa nova realidade escolar acarretou em profundas mudanças na educação pública estatal e na história da educação brasileira. (Souza, 1998) Os grupos escolares tinham por finalidade reunir várias escolas espalhadas em um único edifício adequado. Os alunos seriam divididos em classes (divisão feita por nível de aprendi-

zagem que, em sua maioria, condizia com a idade) e cada sala de aula seria regida por um professor qualificado. O conteúdo seria agora enciclopédico e as aulas aconteceriam em tempo integral. Neste projeto salientava-se finalmente o acesso obrigatório à educação. Dentre as reformas previstas, os republicanos acreditavam na reforma dos métodos e na reforma dos mestres. O método de destaque nessa nova onda de organização educacional foi o método intuitivo, vulgarizado como lição das coisas. No que diz respeito à reforma da formação dos professores, foi criada a Escola-Modelo. Acreditava-se na formação prática do professorado, ligado ao método intuitivo. Sob essa perspectiva, a Escola-Modelo era uma escola de práticas dos alunos da Escola Normal.

Em 1892, no documento da primeira reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, as escolas graduadas constavam no plano, porém não foram criadas. O que a reforma também definiu foram as diretrizes gerais para educação pública paulista durante suas primeiras décadas. Em 1893, porém, o deputado Gabriel Prestes discursa sobre a necessidade da implementação das escolas graduadas, usando argumentos que defendiam o que a escola graduada previa (divisão de trabalho, instrução da população, vantagens financeiras e pedagógicas, reunir as escolas próximas em um só edifício). Foram criados, então, os grupos escolares, em 1894.

Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos, contando também com adjuntos necessários a critério da diretoria. Os alunos seriam distribuídos em 4 salas, para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Para a direção, o governo nomearia um professor da mesma escola diplomado pela Escola Normal. Nos grupos escolares poderiam funcionar no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, 'havendo completa separação dos sexos' (Souza, 1998, p. 47). É percebido, com isso, que educação para o sexo feminino foi estabelecida igualmente à educação ao sexo masculino. Mas era, ainda, proibida a mistura dos dois. Quanto ao currículo, percebemos que ele se efetiva de maneira mais enciclopédica. Incluindo geografia, química, história do Brasil, geometria prática, entre outros. O regulamento obrigava os grupos escolares a seguir a organização e o método das escolas modelo do Estado. Com isso, a Escola-Modelo ressignificou-se. Era modelo tanto para alunos da Escola Normal quanto para os grupos escolares.

Não podemos ser simplistas, grupos escolares reuniam várias escolas em um único edifício em núcleos urbanos, dificultando o acesso à população residente da periferia e campo. Percebemos assim que essa política educacional não considera relevante que aconteça mudanças também no campo, onde 70% do Estado residia. Nas zonas rurais haviam somente escolas isoladas. E eram justamente nessas escolas que faltavam materiais escolares, livros, salas adequadas e salário para professores. Outras falhas foram observadas e criticadas por professores de referência internacional, mas mesmo assim os grupos apresentavam características inovadoras e outros estados brasileiros começaram a implementar grupos escolares.

4.2. Escola Nova

A partir da pedagogia de John Dewey e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), emergiu um modelo reformista que favorecia a educação popular e o despertar moral do cidadão. Apesar do discurso democrático, as reformas reproduziam tensões entre inclusão massiva e manutenção de privilégios de elites escolares. O escolanovismo trouxe uma reorientação profunda na educação brasileira, influenciando o currículo, a formação docente e a estrutura escolar moderna (como os grupos escolares e a escola integral). Mesmo sob fortes resistências, suas ideias abriram caminho para reformas nos anos seguintes e permanecem referenciadas até hoje em discussões sobre educação pública e democrática.

Em âmbito internacional, o liberalismo foi ganhando uma nova dimensão, foi considerado como reconstrutor social (OLIVEIRA, 2004). John Dewey foi o criador de uma pedagogia que ficou conhecida como Escola Nova, em que visava uma educação "que propunha um modelo escolar de cunho re-

formista, necessário a uma sociedade com tendências a produzir privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança e ascensão social." (OLIVEIRA, 2004, p. 951) No Brasil, diversos educadores aderiram a esse pensamento. O primeiro arquivo brasileiro que continha ideário dessa ideologia foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este documento defendia o acesso à escola para todas as crianças e que atingisse também as camadas populares de forma geral, porém com a seguridade somente dos 7 aos 15 anos, e que este acesso seria garantido pelo Estado. Oliveira faz uma análise crítica sobre esta primeira representação ideológica:

Esta "tangente burguesa" defensora da escola pública, como gostava de nomear o cientista social Florestan Fernandes, tinha como referência dois significados básicos e contraditórios da democracia moderna: a definição de democracia em sentido descritivo, como forma de governo e modo de vida de uma sociedade de mercado capitalista; e a definição da democracia em sentido normativo, como forma de governo e modo de vida de uma sociedade interessada em garantir, para todos os seus membros, a liberdade necessária à concretização e ao desenvolvimento de suas capacidades (GARCIA, 2002). Esta corrente tinha como ideal um sistema de ensino em que a educação popular de massas e formação especializada apareciam como complementares, sendo, portanto, um mecanismo eficiente e não autocrático de recrutamento dos mais capazes indivíduos de todas as camadas (Oliveira, 2004, p. 952).

Essa concepção valida um ideal que acredita no descobrimento do "grande homem, o cidadão útil" através da educação, alcançando até as camadas mais populares da sociedade. (Oliveira, 2004). Subsiste, assim, o parecer elitista em que o necessário seria a formação dos futuros líderes condutores (Oliveira, 2004).

5. Considerações finais

Como vimos, no âmbito global e nacional, às finalidades educacionais, o público atingido e os métodos pedagógicos sofreram grandes alterações durante o tempo, atreladas a questões políticas e sociais. As grandes rupturas e mudanças estruturais nas sociedades humanas atingiram todo o modo como a Educação e seus mecanismos são vistos e trabalhados.

Na passagem para a Modernidade as mudanças estruturais também atingiram a Educação, a preponderância religiosa perde parte da sua antiga força e se altera. O monopólio da leitura pela antiga elite intelectual clerical se rompe na Reforma; a estrutura familiar tipicamente feudal também se altera e com isso a visão de infância emerge e com ela a necessidade de instrução desses jovens; a massificação do público que agora passa a ter o direito e acesso ao estudo criam novas necessidades e desafios pedagógicos.

No Brasil tivemos a princípio a educação atrelada às Ordens religiosas, com destaque para a Companhia de Jesus, atingindo os colonos e indígenas no projeto de catequização do povo originário. Assim foi, até as reformas pombalinas que tentaram tomar o processo educacional para o Estado, mudando a estrutura e assim o laicizar. Essa ideia se aprofunda e ganha ainda mais escopo no Império, a Educação serve a um propósito: a formação do indivíduo que caiba na visão de povo adequado ao Império. E temos nesse período a mudança mais significativa, os esforços para a passagem da educação doméstica para o ambiente escolar efetivamente.

A República dá novos contornos a toda essa questão, e aqui definitivamente a educação tem finalidade bem definida na construção do cidadão adequado a esse Estado que busca se consolidar.

Com tudo que foi dito, a ressalva deve ser acentuada sobre a amplitude de todas essas mudanças, sobretudo quanto ao público efetivamente atingido, que durante todo esse tempo foi bem diminuto e ainda seria assim por muito tempo, principalmente no que tange a população rural e a geografia desse processo, sem dúvida focalizado nas cidades mais prósperas, como São Paulo e Rio de Janeiro.

De maneira geral, nota-se como essas gran-

des mudanças no sistema pedagógico, na ideia e finalidade da Educação, na escolha do público que deveria ser atendido ou não, se atrelaram às grandes mudanças estruturais do Estado e da sociedade: a mentalidade da época e as grandes alterações políticas. Passamos de uma sociedade altamente atrelada à religião, para a busca da razão e da ciência, e da separação de Estado e Igreja, com esse Estado tomando o papel de responsável pela educação do seu povo. Tivemos a ampliação do público, de pequenas elites, para um crescente interesse na educação popular, com diferentes finalidades ao decorrer do tempo; o ganho do direito do público feminino de receber também essa instrução; a necessidade da escola como ordenadora de uma sociedade capitalista que necessita escamotear desigualdades construindo a falsa ideia da possibilidade de que todo cidadão tem o direito e a possibilidade do desenvolvimento de suas capacidades; e ainda, como legitimadora da democracia e criadora de cidadania.

Referências

ARIÈS, P. Conclusão: Os dois sentimentos da Infância. In: ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. p. 156-168.

CAMBI, F. Características da educação moderna (Terceira parte). In: CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 195-207.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. V. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 447- 468.

FARIA FILHO, L. M.; Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. V. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil colônia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015.

SOUZA, R. F. de. Os pilares da República. In: SOUZA, R. F. de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 25-61.

TEORIA FREUDIANA E APLICAÇÃO

ANDRÉA CRISTINA PACHECO GUEDES

RESUMO
Este artigo apresenta os principais conceitos da teoria psicanalítica de Sigmund Freud e discute suas aplicações no campo educacional e psicopedagógico, com ênfase na infância. São abordadas as estruturas psíquicas (Id, Ego e Superego), as fases do desenvolvimento psicossexual, os mecanismos de defesa e o papel do inconsciente nos processos subjetivos. A partir da escuta simbólica e da compreensão das manifestações infantis, o artigo propõe reflexões sobre a atuação do educador como mediador emocional. Conclui-se que a teoria freudiana oferece importantes contribuições para práticas que respeitam a singularidade da criança e promovem o acolhimento de seus conflitos internos.
Palavras-chave: Freud; psicanálise; infância; educação; subjetividade.

1. INTRODUÇÃO

Sigmund Freud, fundador da psicanálise, desenvolveu uma teoria inovadora sobre a mente humana, destacando a importância do inconsciente, dos conflitos internos e das experiências infantis para a formação da personalidade. Suas ideias, apesar de controversas, continuam sendo referência fundamental para o entendimento do comportamento humano, das emoções e das relações interpessoais. A teoria psicanalítica transformou radicalmente a forma como o ser humano passou a compreender o funcionamento da mente. Ao introduzir conceitos como inconsciente, repressão, pulsão e conflito psíquico, Freud inaugurou um campo de conhecimento que ultrapassou os limites da clínica médica e influenciou profundamente a psicologia, a filosofia, a literatura, a arte e a educação. Freud compreendia o sujeito como constituído por forças inconscientes, desejos reprimidos e experiências infantis que moldam seu comportamento e sua personalidade. Nesse sentido, a infância não é vista apenas como um período de preparação para a vida adulta, mas como uma fase fundante da subjetividade, onde as vivências emocionais, os vínculos e os conflitos se inscrevem de maneira decisiva na formação do indivíduo.

Ao longo do século XX, diversos autores ampliaram e adaptaram o pensamento freudiano para o campo educacional e psicopedagógico, demonstrando que a escuta da criança, sua expressão simbólica por meio do brincar, do desenho e da linguagem, pode revelar conteúdos importantes do seu mundo interno. Nesse contexto, a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também de convivência, afetividade e constituição subjetiva. Ao reconhecer que o sujeito em desenvolvimento é atravessado por conflitos inconscientes, este artigo reafirma a importância de uma pedagogia que valorize não apenas o conteúdo, mas também o desejo, a escuta, o afeto e a singularidade de cada criança. Afinal, como dizia Freud (1914), “somos feitos de carne, mas temos de viver como se fôssemos de espírito” — e a educação, nesse sentido, é também uma travessia ética entre o mundo interno e o mundo social.

Com base nisso, é possível afirmar que a psicanálise não oferece receitas prontas ou métodos pedagógicos fechados, mas sim uma atitude investigativa e escutadora diante do outro. Segundo Mannoni (1984), a relação educador-educando, quando pensada sob o olhar psicanalítico, se torna um espaço de troca simbólica, onde o professor também é convocado a refletir sobre seus próprios desejos, limites e transferências. Assim, a educação se apresenta como um campo fértil para o diálogo entre saberes, afetos e subjetividades.

A escuta psicanalítica na educação não se reduz ao diagnóstico ou à rotulação de comportamentos, mas propõe uma leitura do sintoma como mensagem cifrada. A criança que se recusa a participar de uma atividade, que se isola ou que manifesta comportamentos agressivos, pode estar expressando, por meio de sua ação, um conflito interno não simbolizado. Compreender esse sinto-

ma sob a ótica freudiana permite ao educador deslocar o olhar da normatização para o acolhimento da diferença e da complexidade do ser.
Além disso, a teoria freudiana fornece ferramentas importantes para o enfrentamento de temáticas como a angústia de separação, o processo de socialização, a construção do superego e o desenvolvimento da autonomia. Ao considerar a sexualidade infantil como parte natural do desenvolvimento, Freud desafia paradigmas conservadores e convida educadores a lidarem com o corpo e o desejo de maneira ética, respeitosa e não repressora.
Nesse sentido, a psicanálise contribui não apenas para a compreensão das crianças, mas também para a formação dos educadores, que muitas vezes se deparam com suas próprias questões emocionais durante a prática docente. A escuta de si mesmo, a supervisão e a análise pessoal tornam-se aspectos fundamentais para que o profissional da educação possa exercer uma atuação mais consciente, empática e transformadora.
Portanto, refletir sobre a teoria freudiana no contexto da Educação Infantil é um exercício de escuta, de sensibilidade e de abertura ao sujeito em sua complexidade. Trata-se de reconhecer que, por trás de cada criança, há uma história, um desejo e um universo simbólico que merecem ser acolhidos. A educação que integra os fundamentos da psicanálise se aproxima de uma prática mais humana, mais ética e mais comprometida com o desenvolvimento integral do ser.
A proposta deste artigo é apresentar os principais fundamentos da teoria freudiana — como as instâncias psíquicas (Id, Ego e Superego), as fases do desenvolvimento psicossexual e os mecanismos de defesa — e discutir suas possíveis aplicações no contexto escolar e psicopedagógico. Pretende-se destacar como a escuta qualificada do educador, baseada em uma compreensão psicanalítica da infância, pode contribuir para práticas mais humanizadas, sensíveis e eficazes no acolhimento das manifestações emocionais das crianças.

2. Fundamentação Teórica

2.1. O inconsciente e a estrutura da personalidade

Freud (1923) propôs que a mente humana é composta por três instâncias: o Id (instintos primitivos e desejos), o Ego (parte consciente e racional que medita entre o Id e a realidade) e o Superego (normas sociais internalizadas e consciência moral).
O inconsciente guarda conteúdos reprimidos, desejos e memórias que influenciam o comportamento, muitas vezes sem que a pessoa tenha consciência disso. Essa dinâmica interna gera conflitos que se manifestam nos sintomas, sonhos e atos falhos.

2.2. Desenvolvimento psicossexual

Freud dividiu o desenvolvimento infantil em cinco fases psicossexuais: oral, anal, fálica, latência e genital. Cada fase apresenta um foco libidinal diferente, e conflitos não resolvidos em alguma fase podem gerar fixações ou problemas emocionais futuros.
Por exemplo, a fase oral (0 a 1 ano) está relacionada à boca e à alimentação, e dificuldades nessa fase podem refletir em comportamentos como fumar ou comer compulsivamente na vida adulta. A fase anal (de 1 a 3 anos) tem como zona erógena principal o ânus, sendo marcada pelo processo de controle dos esfíncteres. Nessa etapa, questões ligadas à ordem, limpeza, controle e autonomia ganham relevância. Conflitos mal resolvidos podem gerar, na vida adulta, características como rigidez excessiva, perfeccionismo ou, em contrapartida, desorganização e desleixo.
Em seguida, a fase fálica (de 3 a 6 anos) centra-se na zona genital e é quando surgem os primeiros questionamentos sobre as diferenças entre os sexos. Essa fase está diretamente ligada ao Complexo de Édipo, momento em que a criança direciona seus desejos para o genitor do sexo oposto e rivaliza com o do mesmo sexo. A forma como esse conflito é resolvido influencia diretamente a construção da identidade e da sexualidade.
A fase de latência (dos 6 aos 11 anos) caracteriza-se por uma relativa estabilidade libidinal. Nessa etapa, as energias psíquicas são voltadas para a aprendizagem, as relações sociais e o desenvolvimento de habilidades

cognitivas. O recalque das pulsões sexuais permite à criança investir em outras áreas, como a escolarização e a construção de vínculos de amizade.
Por fim, a fase genital (a partir da puberdade) retoma os interesses sexuais de forma mais madura e direcionada ao outro. Nessa fase, a sexualidade se organiza de maneira mais integrada, permitindo o estabelecimento de relações afetivas e sexuais adultas, além da consolidação da identidade.
O percurso pelas fases psicossexuais, segundo Freud, é fundamental para a constituição do sujeito. Fixações ou regressões a etapas anteriores podem se manifestar por meio de sintomas neuróticos, dificuldades emocionais ou padrões de comportamento disfuncionais. Por isso, compreender esse desenvolvimento é essencial tanto na clínica quanto na educação, para que se possa acolher e intervir de forma ética e sensível diante das manifestações do inconsciente infantil.

3. A escuta clínica da infância sob a ótica freudiana

A escuta clínica da infância, com base na psicanálise freudiana, não se restringe ao que é verbalizado. Na verdade, muitas vezes, a criança expressa seus conflitos através de jogos, desenhos, atos falhos, sintomas e silêncios. Freud (1900) já afirmava que os sintomas são formações de compromisso entre o desejo inconsciente e as exigências da realidade.
No atendimento clínico infantil ou em práticas de acolhimento educativo, o profissional precisa estar atento à linguagem simbólica, oferecendo um espaço de confiança onde a criança se sinta livre para representar seus afetos e conflitos. O sintoma da criança, como por exemplo a recusa alimentar, os medos exagerados ou o choro frequente, não deve ser combatido diretamente, mas compreendido em seu valor psíquico.
Como dizia Freud (1926):
"Os sintomas devem ser escutados como uma linguagem que ainda não encontrou palavras conscientes."
Assim, escutar a criança é, em essência, escutar sua história e sua subjetividade.
Além da atenção aos sintomas e à linguagem simbólica da criança, a escuta clínico-pedagógica freudiana valoriza o brincar como via privilegiada de acesso ao inconsciente infantil. No jogo livre, seja com bonecos, areias ou dramatizações, emerge o desejo reprimido e as fantasias em elaboração, permitindo ao profissional observar transferências e resistências que, em contexto verbal, permaneceriam silenciadas. Essa escuta implica em acolher o brincar sem correções imediatas, oferecendo intervenções pontuais que favoreçam a elaboração psíquica e a simbolização, conforme Freud (1908), para quem “a brincadeira é uma forma de trabalho inconsciente” (Freud, 1908).

Por fim, a presença clínica na escola ou no consultório deve pautar-se pela neutralidade benevolente e pela constância da escuta, criando um ambiente de segurança emocional em que a criança sinta-se livre para ensaiar novas formas de relação. A construção de um setting acolhedor — com espaço organizado, materiais apropriados e disponibilidade afetiva do adulto — potencializa o surgimento de narrativas e representações que subsidiam a intervenção psicanalítica e psicopedagógica. Desse modo, a escuta clínica freudiana contribui para uma prática educativa que equilibra contenção e criatividade, respeitando o ritmo de cada sujeito e possibilitando-lhe desenvolver recursos internos para enfrentar angústias e frustrações.

3.1. Contribuições da teoria freudiana para a psicopedagogia

Na psicopedagogia, a teoria freudiana fornece ferramentas importantes para compreender os entraves no processo de aprendizagem. Freud foi pioneiro ao associar sofrimento psíquico a manifestações físicas e comportamentais, o que se aplica diretamente ao ambiente escolar, onde muitas vezes o fracasso escolar não é cognitivo, mas emocional.
Sintomas como dificuldades de atenção, evasão, timidez extrema ou agressividade podem ser lidos como expressões inconscientes de conflitos afetivos. O psicopedagogo, ao considerar essas questões sob uma lente freudiana, amplia sua escuta e suas

possibilidades de intervenção.
Além disso, o conceito de transferência — quando a criança projeta no educador, psicólogo ou terapeuta afetos antigos — é essencial para o vínculo terapêutico e deve ser manejado com ética, escuta e limites.

3.2. A formação do sujeito no ambiente escolar: o lugar do desejo
Para Freud, o sujeito é atravessado por desejos inconscientes desde a infância. Na escola, o desejo da criança muitas vezes colide com o desejo do outro (pais, professores, normas sociais), gerando angústias que precisam ser escutadas e simbolizadas.
A escola deve ser um espaço de acolhimento da diferença, onde a singularidade de cada criança seja reconhecida. Quando a instituição escolar impõe uma padronização rígida, sem considerar o ritmo e a subjetividade da criança, ela corre o risco de produzir sofrimento e exclusão.
O educador, inspirado pela ética psicanalítica, não deve tentar "ajustar" o aluno, mas compreendê-lo e escutá-lo. Como afirma Freud (1914),
“O sujeito não é senhor em sua própria casa”, ou seja, há sempre algo inconsciente em jogo”.
O reconhecimento da singularidade do sujeito implica em repensar práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a construção de vínculos. Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço potencial de elaboração psíquica, onde a criança pode expressar seus conflitos, desejos e angústias de forma simbólica e segura.
A psicanálise, portanto, contribui para a compreensão de que educar vai além de transmitir conteúdos: é acolher o sujeito em sua complexidade, respeitando seus tempos internos e suas manifestações singulares. A escuta qualificada do educador, atenta aos sinais do inconsciente, possibilita uma atuação mais humanizada, que favorece o desenvolvimento integral do aluno e promove uma escola mais inclusiva e afetiva.

4. Considerações Finais
O pensamento freudiano continua sendo uma das maiores referências para a compreensão da infância e do desenvolvimento humano. Sua teoria, ao considerar a existência do inconsciente, dos conflitos psíquicos e das experiências infantis como estruturantes da personalidade, revolucionou a forma como entendemos o ser humano.
Na Educação Infantil, a psicanálise oferece um olhar sensível e profundo sobre os comportamentos infantis, incentivando a escuta, o respeito ao tempo psíquico da criança e a valorização da subjetividade. Ao compreender que o brincar, o desenho, o silêncio ou a agressividade podem ser formas de comunicação inconsciente, o educador amplia sua escuta e transforma sua prática pedagógica.
A psicopedagogia, por sua vez, encontra em Freud fundamentos essenciais para compreender os processos de aprendizagem para além do desempenho e da cognição, reconhecendo o impacto das emoções, dos desejos e das relações afetivas. Em um mundo cada vez mais voltado à produtividade, recuperar a escuta freudiana é também recuperar a humanidade na educação. Escutar a criança em sua inteireza é um ato de cuidado, de resistência e de compromisso ético com o seu desenvolvimento integral.
A teoria freudiana, apesar de originar-se no campo clínico, oferece subsídios fundamentais para compreender o comportamento humano em seus diversos contextos, inclusive o educacional. Ao reconhecer a existência do inconsciente, dos desejos reprimidos e dos conflitos psíquicos, Freud abriu caminhos para uma escuta mais sensível e profunda da infância. Sua abordagem nos ensina que o comportamento infantil, muitas vezes visto como “problema” ou “birra”, pode ser, na verdade, a linguagem simbólica de um conflito não verbalizado.
No contexto escolar, essa escuta psicanalítica permite que educadores se posicionem de forma ética e afetiva, acolhendo a criança em sua totalidade, considerando seus sentimentos, angústias, resistências e modos singulares de se expressar. A atuação do professor, inspirada por essa perspectiva, vai além da transmissão de conteúdo: ele torna-se um mediador da subjetividade e um agente de cuidado.
Além disso, ao compreender os mecanismos de defesa, a transferência afetiva e as fases do desenvolvimento psicossexual, o educa-

dor amplia sua capacidade de interpretar atitudes infantis e de criar ambientes mais acolhedores e estruturantes. Isso também contribui para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da segurança emocional das crianças.

Em tempos marcados por pressões escolares, avaliações padronizadas e excessiva medicalização da infância, resgatar a teoria freudiana é reafirmar o compromisso com uma educação que respeite o ritmo, a subjetividade e a complexidade do sujeito em formação. Escutar o desejo da criança, simbolizar o que não pode ser dito e promover espaços de elaboração são práticas que vão além do conteúdo: são práticas de humanidade.

5. Referências

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). Obras Completas, v. IV e V. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Obras Completas, v. VI. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id (1923). Obras Completas, v. XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia (1926). Obras Completas, v. XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (1914). Obras Completas, v. XII. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. A psicanálise na educação: o impossível de ensinar e a ética do ato educativo. São Paulo: Escuta, 1998

BIRMAN, Joel. Freud e a educação: uma articulação necessária. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BOLLER, Liane. Psicanálise e educação: a criança entre saber e desejo. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE

ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

RESUMO
Este trabalho analisa a importância da educação antirracista na educação básica brasileira e investiga as formas de resistência encontradas no corpo docente diante da implementação de práticas e conteúdos que enfrentam o racismo estrutural. A pesquisa evidencia que, embora existam avanços nas diretrizes educacionais, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira, muitos professores ainda demonstram resistência consciente ou inconsciente, seja por falta de formação adequada, desconhecimento, ou por questões ideológicas. Aborda-se a necessidade de formação continuada, de políticas públicas consistentes e do fortalecimento de uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e a valorização da diversidade étnicoracial. Conclui-se que o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar exige uma transformação profunda na mentalidade educacional, na prática docente e nas estruturas institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista, racismo estrutural, formação docente.

INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais herdadas de um passado colonial e escravocrata, torna-se imprescindível que a escola, como espaço de formação cidadã, assuma um papel ativo na promoção da educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica, representando um avanço importante no reconhecimento da pluralidade cultural e na valorização da identidade negra no currículo escolar. Entretanto, quase duas décadas após sua promulgação, observa-se que a implementação efetiva de uma educação antirracista ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais se destaca a resistência de parte do corpo docente.

Essa resistência manifesta-se de diferentes formas: negação da relevância do tema, alegação de despreparo, medo de lidar com questões raciais em sala de aula ou, em casos mais críticos, reprodução de práticas e discursos que reforçam o racismo estrutural. A falta de formação específica sobre relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura contribui para que muitos professores se sintam inseguros ou desinteressados em abordar essas questões, perpetuando um ciclo de omissão e invisibilização da história e cultura afrobrasileira no ambiente escolar. Com isso, a educação básica, que deveria ser um espaço de valorização da diversidade, muitas vezes se torna um ambiente de reprodução de estigmas, preconceitos e discriminações.

É preciso reconhecer que a resistência docente não é um fenômeno homogêneo nem totalmente consciente. Em muitos casos, ela decorre da ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada que capacitem os professores a trabalharem a temática racial de forma crítica e comprometida com os princípios dos direitos humanos. Em outros casos, trata-se da dificuldade em romper com paradigmas tradicionais de ensino, enraizados em uma visão eurocêntrica do conhecimento, que historicamente silenciou a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

Diante dessa realidade, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que busca desconstruir as práticas discriminatórias e promover uma nova perspectiva de ensino, baseada no reconhecimento da pluralidade étnicoracial como um valor fundamental. Para isso, é necessário que o currículo escolar seja repensado, que os materiais didáticos sejam revisados e que os professores sejam apoiados em sua formação crítica, para que possam compreender o racismo não como um problema individual, mas como uma estrutura histórica, política e

social que precisa ser enfrentada com intencionalidade e compromisso ético.

DESENVOLVIMENTO

Além da formação docente, é fundamental que as escolas desenvolvam projetos pedagógicos voltados para a promoção da igualdade racial, com atividades que envolvam toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias e gestores. Eventos culturais, rodas de conversa, debates, oficinas e estudos dirigidos são estratégias que podem contribuir para sensibilizar e engajar todos os envolvidos no processo educativo, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o racismo em todas as suas formas.

Outro aspecto relevante é a importância da representatividade no espaço escolar. Ter professores negros, coordenadores e diretores que reflitam a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira é fundamental para que os estudantes negros se reconheçam nos espaços de poder e conhecimento. A presença de profissionais negros na educação básica não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da identidade racial dos estudantes.

A resistência do corpo docente, portanto, deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões: como expressão de uma formação deficiente, como reflexo de um racismo estrutural ainda presente nas instituições educacionais e como desafio que precisa ser enfrentado por meio de ações planejadas e contínuas. A transformação da educação básica em um espaço verdadeiramente antirracista não ocorrerá de forma espontânea; ela exige políticas públicas firmes, compromisso ético dos profissionais da educação e envolvimento ativo da sociedade civil.

Assim, este trabalho busca analisar a resistência do corpo docente à implementação da educação antirracista na educação básica, discutir suas causas e propor caminhos para a superação desse obstáculo. Acredita-se que a construção de uma escola antirracista é uma condição essencial para a promoção da cidadania plena e da justiça social no Brasil, e que a formação crítica dos professores é o primeiro passo para que essa transformação se torne realidade. O desafio é grande, mas inadiável, pois somente por meio de uma educação comprometida com a igualdade racial será possível construir uma sociedade mais democrática, plural e solidária.

A compreensão das resistências docentes à educação antirracista passa também pelo reconhecimento de que o racismo é uma estrutura que atravessa todas as dimensões da sociedade brasileira, inclusive o campo educacional. Essa estrutura muitas vezes naturaliza práticas excludentes e impede que a escola se reconheça como parte do problema, adiando ou minimizando a urgência da transformação necessária. A formação de professores, historicamente centrada em modelos eurocêntricos, pouco debateu questões étnico-raciais em sua complexidade, contribuindo para a manutenção de currículos que ignoram a história e a cultura dos povos africanos e afrobrasileiros, ou as abordam de forma estereotipada e superficial. Assim, a resistência à educação antirracista não é apenas individual, mas institucional e estrutural, exigindo mudanças profundas no sistema de formação docente, na produção de conhecimento acadêmico e nas práticas escolares cotidianas.

É fundamental, portanto, entender que a efetivação da educação antirracista não se resume à inclusão de conteúdos específicos sobre África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Trata-se de uma mudança de paradigma que implica revisar as narrativas históricas, problematizar a construção do conhecimento científico, valorizar a diversidade de saberes e reconhecer o protagonismo dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a resistência do corpo docente pode ser interpretada também como uma reação às exigências de revisão crítica de suas próprias práticas e concepções de mundo, o que demanda um processo de formação contínua e de desconstrução de preconceitos arraigados.

Além disso, a ausência de apoio institucional e de políticas públicas efetivas que deem suporte ao trabalho docente no enfrentamento das questões raciais contribui para a manutenção dessa resistência. Muitas vezes, os

professores que tentam implementar práticas antirracistas em suas escolas enfrentam isolamento, falta de recursos e até mesmo retaliações, o que desestimula iniciativas individuais e reforça a tendência de silenciamento do tema. Assim, a construção de uma educação antirracista requer não apenas o engajamento individual dos professores, mas também o compromisso das instituições escolares, das secretarias de educação e dos órgãos governamentais na promoção de ambientes educativos que incentivem o debate e a ação antirracista de forma sistemática e articulada.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o papel das representações sociais e da mídia na formação das percepções raciais dos professores e estudantes. A mídia tradicional, durante muito tempo, reproduziu imagens negativas dos negros e dos povos africanos, reforçando estereótipos que ainda hoje permeiam o imaginário social brasileiro. A educação antirracista, portanto, deve atuar também no sentido de desconstruir essas imagens, propondo novos referenciais positivos e reconhecendo a diversidade cultural e histórica dos povos africanos e afro-brasileiros. Para isso, é necessário que os materiais didáticos sejam cuidadosamente revistos e que novas produções culturais e pedagógicas sejam incorporadas ao cotidiano escolar, valorizando a cultura negra em suas múltiplas expressões.

A resistência docente, neste contexto, também pode ser entendida como uma forma de desconforto diante da necessidade de confrontar privilégios raciais. Em uma sociedade estruturada sobre bases racistas, a promoção da igualdade racial implica necessariamente em questionar e transformar os privilégios que historicamente beneficiaram determinados grupos em detrimento de outros. Este processo não é simples nem isento de conflitos, pois mexe com estruturas profundas de poder, identidade e pertencimento. Assim, as resistências à educação antirracista devem ser compreendidas em sua complexidade, sem desconsiderar os fatores históricos, sociais e psicológicos que as sustentam.

A formação para a prática antirracista exige mais do que o domínio de conteúdos. Requer uma postura ética comprometida com a justiça social, uma abertura para a escuta das experiências dos outros e uma disposição constante para a autoavaliação crítica. O professor antirracista é aquele que reconhece suas limitações, que se dispõe a aprender com seus alunos, que busca constantemente atualizar seus conhecimentos e que se compromete com a construção de uma escola mais justa e democrática. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de formação e transformação pessoal e profissional.

A implementação de práticas pedagógicas antirracistas também requer a valorização das experiências e saberes dos estudantes negros, que muitas vezes encontram na escola um espaço de negação de suas identidades. O reconhecimento e a valorização das histórias de vida, das tradições culturais e das formas de expressão dos estudantes negros são fundamentais para a construção de uma educação que respeite e promova a diversidade. Projetos pedagógicos que envolvam a comunidade escolar, que tragam a realidade dos estudantes para dentro da sala de aula e que reconheçam os saberes populares como formas legítimas de conhecimento podem contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade racial positiva e para o combate ao racismo no ambiente escolar.

É necessário, ainda, que a educação antirracista ultrapasse os limites da escola e dialogue com a comunidade e com os movimentos sociais. A articulação com organizações da sociedade civil, com coletivos negros e com iniciativas culturais afro-brasileiras pode enriquecer o trabalho pedagógico e ampliar o alcance das ações educativas. A construção de parcerias e o fortalecimento de redes de apoio são estratégias importantes para enfrentar as resistências internas e para consolidar uma prática educativa verdadeiramente transformadora.

Dessa forma, a educação antirracista na educação básica não pode ser vista como um projeto isolado ou pontual. Ela deve ser concebida como um princípio orientador de todas as ações educativas, permeando o currículo, as relações interpessoais, a gestão escolar e a formação docente. Somente assim será possível enfrentar o racismo estrutural

de maneira efetiva e construir uma escola que respeite, valorize e celebre a diversidade étnico-racial do Brasil.

O caminho para a implementação da educação antirracista é longo e desafiador, mas inadiável. A transformação da escola em um espaço de resistência ao racismo e de promoção da igualdade racial depende da coragem e do compromisso de todos os envolvidos no processo educativo. A superação das resistências docentes passa, necessariamente, pela criação de condições objetivas para a formação crítica e pela construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação.

A formação de professores antirracistas, portanto, deve ser prioridade nas políticas educacionais, com programas de formação inicial e continuada que abordem de forma crítica e aprofundada as questões étnico-raciais. A revisão dos currículos dos cursos de licenciatura, a produção de materiais didáticos comprometidos com a diversidade cultural, a realização de pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas e o incentivo a projetos escolares voltados para a promoção da igualdade racial são ações fundamentais para a construção de uma educação básica antirracista.

Finalmente, é importante reafirmar que a educação antirracista é um projeto político e pedagógico que visa à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos no currículo escolar, mas de transformar as práticas educativas, as relações sociais e as estruturas institucionais que historicamente perpetuaram as desigualdades raciais. Este é um compromisso ético que deve orientar a prática de todos os educadores comprometidos com a construção de um Brasil mais justo para todas e todos.

A permanência de práticas discriminatórias na educação básica demonstra que a simples existência de leis e diretrizes não é suficiente para garantir a efetivação de uma educação antirracista. É necessário que essas normas sejam acompanhadas de ações pedagógicas consistentes, de formação crítica dos professores e de um compromisso institucional com a equidade racial. A resistência do corpo docente, embora muitas vezes silenciosa ou inconsciente, atua como um dos principais entraves à implementação de práticas verdadeiramente transformadoras, uma vez que os professores são agentes centrais na mediação do conhecimento e na formação das subjetividades dos estudantes.

Os estudos sobre relações étnico-raciais na educação evidenciam que a formação dos professores brasileiros, em sua maioria, carece de aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema do racismo e da diversidade cultural. Tal lacuna resulta em uma prática pedagógica que tende a minimizar ou ignorar a importância de uma abordagem crítica sobre as questões raciais, reforçando a hegemonia de uma cultura escolar branca, eurocêntrica e monocultural. Quando se propõe a inserção de conteúdos afro-brasileiros nos currículos, muitas vezes isso se dá de forma superficial, restrita a datas comemorativas ou a eventos isolados, sem integrar de maneira orgânica o projeto pedagógico da escola.

Essa superficialidade no tratamento da questão racial revela a dificuldade de reconhecer a educação antirracista como um projeto político-pedagógico que visa a transformação da sociedade. Implementar uma educação antirracista exige, antes de tudo, reconhecer o racismo como uma realidade estrutural que atravessa todas as dimensões da vida social, econômica, política e cultural. Pressupõe, também, uma revisão crítica das próprias concepções de ensino e aprendizagem, rompendo com práticas tradicionais que silenciam ou distorcem a história e as culturas afro-brasileira e africana.

O racismo institucionalizado dentro das escolas não se manifesta apenas nas práticas explícitas de discriminação, mas também na ausência de representatividade nos conteúdos curriculares, na desvalorização dos saberes afro-brasileiros e na reprodução de estereótipos que inferiorizam a identidade negra. A superação dessas práticas exige um compromisso consciente e contínuo de todos os atores envolvidos no processo educativo. A escola deve se tornar um espaço de resistência e de construção de novas narrativas, nas quais a diversidade étnico-racial seja celebrada como parte fundamental da

identidade nacional.
As políticas públicas destinadas à promoção da igualdade racial na educação devem ser fortalecidas e efetivamente implementadas. Além de garantir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é necessário assegurar que os sistemas de ensino disponibilizem recursos adequados, promovam a formação continuada dos professores e incentivem a produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade racial de forma crítica e respeitosa. A ausência de investimentos e de acompanhamento das práticas pedagógicas contribui para que a resistência docente se mantenha, perpetuando um ciclo de exclusão e invisibilização.
A resistência à educação antirracista é, em muitos casos, fruto do desconhecimento e da insegurança dos professores diante de um tema que lhes é estranho, resultado de sua própria formação escolar e universitária marcada pela omissão das questões raciais. É necessário, portanto, compreender que a formação docente para a educação antirracista deve começar ainda na graduação, permeando todas as disciplinas e não apenas aquelas voltadas para a história e a cultura afro-brasileira. Todos os professores, independentemente da área de conhecimento, devem estar preparados para reconhecer e enfrentar as manifestações de racismo no cotidiano escolar.
A formação antirracista precisa ser teórica, prática e afetiva. Envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender a dor do racismo e de construir relações pedagógicas baseadas no respeito, na solidariedade e na valorização da diversidade. É nesse sentido que se fala em uma pedagogia antirracista: uma prática que reconhece a humanidade plena de todos os estudantes e que se compromete com a construção de uma escola acolhedora, democrática e inclusiva.
Os currículos escolares devem ser repensados a partir de uma perspectiva decolonial, que valorize os conhecimentos produzidos pelos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros e que questione a centralidade da cultura europeia como padrão de saber legítimo. A história da África, a contribuição dos povos negros para a ciência, a filosofia, as artes e a cultura devem ser incorporadas aos conteúdos escolares de maneira transversal e permanente. A inserção dessas temáticas no currículo contribui para a desconstrução dos preconceitos e para a formação de identidades positivas entre os estudantes negros, além de promover o respeito à diversidade entre todos os alunos.
A resistência do corpo docente também se manifesta na dificuldade de lidar com as tensões que surgem a partir da abordagem das questões raciais. Muitas vezes, a discussão sobre racismo é evitada por medo de conflitos ou por receio de tocar em feridas abertas. No entanto, o enfrentamento do racismo exige coragem e disposição para o diálogo. O espaço escolar deve ser um lugar de debates críticos e respeitosos, onde as diferenças possam ser reconhecidas, discutidas e valorizadas como parte do processo educativo.
A construção de práticas antirracistas nas escolas requer também o envolvimento dos estudantes, que devem ser incentivados a refletir criticamente sobre as relações raciais e a participar ativamente na promoção da igualdade. Projetos interdisciplinares, grupos de estudo, atividades artísticas e culturais podem ser caminhos para o engajamento dos alunos na luta antirracista. É importante que eles se reconheçam como agentes de transformação e que desenvolvam uma consciência crítica capaz de enfrentar as injustiças e promover uma sociedade mais igualitária.
Os gestores escolares desempenham um papel crucial nesse processo, devendo apoiar as iniciativas dos professores, criar condições para a formação continuada, garantir a presença de temas étnico-raciais nos projetos pedagógicos e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade. A liderança comprometida com a educação antirracista é fundamental para que as mudanças propostas se efetivem de maneira consistente e permanente.
Finalmente, é imprescindível reconhecer que a construção de uma educação antirracista é um processo coletivo que demanda tempo, paciência, persistência e compromisso ético. Não se trata de uma tarefa simples

ou de curto prazo, mas de uma transformação profunda que exige a revisão de práticas, valores e concepções. A superação da resistência docente passa pela formação crítica, pelo fortalecimento das políticas públicas, pela valorização da diversidade no currículo e pela promoção de uma cultura escolar democrática e inclusiva.

Portanto, enfrentar a resistência do corpo docente à educação antirracista é um passo fundamental para a construção de uma escola que, de fato, promova a igualdade racial e contribua para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. É um caminho desafiador, mas absolutamente necessário para que a educação cumpra seu papel de instrumento de emancipação e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a educação antirracista na educação básica e a resistência do corpo docente evidência que, embora existam avanços legais e teóricos importantes, ainda há uma distância significativa entre a legislação e a prática cotidiana nas escolas. A resistência dos professores, seja por desconhecimento, despreparo ou fatores ideológicos, revela que o racismo estrutural se manifesta também na esfera educacional, perpetuando a exclusão e a invisibilidade das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A efetivação da educação antirracista depende diretamente da formação crítica dos docentes. Sem um processo de formação inicial e continuada que aborde com profundidade as questões étnico-raciais, dificilmente os professores estarão aptos a enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões no ambiente escolar. A educação antirracista exige mais do que a inclusão pontual de conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira; requer a revisão de currículos, práticas pedagógicas e relações interpessoais que historicamente marginalizaram a diversidade étnico-racial.

O combate às resistências docentes deve ser realizado com seriedade e de maneira articulada, envolvendo políticas públicas consistentes, programas de formação de professores, produção de materiais didáticos de qualidade e o fortalecimento do compromisso ético com os princípios da igualdade e da justiça social. Cabe também às instituições escolares e aos gestores promoverem espaços de diálogo e reflexão crítica, incentivando a construção coletiva de práticas pedagógicas inclusivas.

As escolas devem ser compreendidas como espaços estratégicos para a transformação social. A implementação de práticas pedagógicas antirracistas é fundamental não apenas para a promoção da igualdade racial, mas também para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres numa sociedade plural. A construção de uma escola verdadeiramente democrática exige a superação das resistências e a afirmação de um projeto educativo que reconheça, valorize e celebre a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da identidade nacional.

Assim, conclui-se que a educação antirracista não é um projeto opcional, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para que isso se torne realidade, é imprescindível enfrentar as resistências do corpo docente por meio de ações formativas contínuas, mudanças institucionais profundas e compromisso político com a equidade racial. Somente dessa forma a escola poderá cumprir seu papel de agente transformador e de promotora de uma cidadania plena para todos os brasileiros.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: reflexões sobre trajetórias de sucesso escolar. 7. ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2017.
MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 193-205, maio/ago. 2010.
SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. 2. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

ANTÔNIO FRANCISCO LISBOA: O ALEIJADINHO

ANDRESSA BRAGA DO PRADO

Resumo
As artes visuais brasileiras necessitam da compreensão da vida e trabalho dos principais artistas que compõem o vasto acervo artístico encontrado nas mais diferentes regiões do país, como as artes barrocas do mineiro Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. O objetivo foi compreender a história de vida e as artes criadas pelo artista barroco brasileiro Aleijadinho. Desta forma, apresentou-se as características da vida do artista desde o seu nascimento, origem e pessoas que lhe acompanharam no decorrer de suas criações artísticas; as principais criações artísticas, tanto as esculturas como as edificações localizadas em cidades de Minas Gerais; e o estilo barroco brasileiro de suas obras com os aspectos que são encontrados nas obras e estão eternizadas nas artes nacionais. A metodologia foi uma revisão de literatura, em que se desenvolveu um levantamento de trabalhos científicos publicados entre 2003 e 2019; em idioma da Língua Portuguesa, Inglês e no Espanhol; os autores foram procurados em livros e nas bases de dados como SCIELO, CNPQ e sites de faculdades. Entre os resultados, Aleijadinho viveu entre 1738 e 1814, seu pai era português e sua mãe uma escarava africana; o reconhecimento do artista somente aconteceu mais tarde, após a sua morte, principalmente pela discriminação com sua doença degenerativa e por ser mulato; o estilo de suas obras era o barroco rococó, denominado de 'barroco tardio' ou 'barroco mineiro', com obras espalhadas por diversas cidades mineiras, principalmente nas igrejas construídas na época; Aleijadinho foi arquiteto e escultor, na fase mais jovem de sua vida fez obras com cores suaves e harmoniosas, mas com o avanço de sua doença, as esculturas e obras apresentavam um forte aspecto de mudança de humor e robustez ao serem talhadas. Conclui-se que Aleijadinho foi um dos principais artistas da arte barroca e rococó brasileiro.
Palavras-chave: Aleijadinho. Artes Visuais. Barroco Brasileiro. Rococó.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que a arte é indispensável na cultura de uma sociedade, a compreensão da história de vida e as obras de arte de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, é uma forma de dar continuidade nos ensinamentos desse mestre das artes barrocas. Esse artista e arquiteto teve uma forma única de criar suas esculturas, bem como na construção de igrejas.

O estudo se justifica pela importância do conhecimento de um dos principais artistas barrocos brasileiros, que é relevante para a formação de acadêmicos e profissionais das artes. Além disso, as obras de artes de Aleijadinho retratam o belo, informam, encantam e expressam, transmitindo fatos, pessoas, a sua época e histórias. Para os olhos de quem aprecia, o que entende depende de seu conhecimento, da experiência, da disposição do momento, na imaginação e daquilo que o artista pretendeu mostrar.

Desta forma, é fundamental a compreensão do estilo barroco retratado nas obras de Aleijadinho e os principais materiais usados por esse artista. A problemática da pesquisa foi pautada no seguinte questionamento: qual a importância da vida e obras do artista barroco Aleijadinho para as artes brasileiras?

O objetivo principal foi compreender a história de vida e as artes criadas pelo artista barroco brasileiro Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Para isso, apresentou-se as características da vida de Aleijadinho desde o seu nascimento, origem e pessoas que lhe acompanharam no decorrer de suas criações artísticas; as principais criações artísticas, tanto as esculturas como as edificações localizadas em cidades de Minas Gerais; e o estilo barroco brasileiro de suas obras com os aspectos que são encontrados nas obras e estão eternizadas nas artes nacionais.

O método de pesquisa foi uma revisão de literatura, em que se desenvolveu um levantamento de trabalhos científicos publicados entre 2003 e 2019; em idioma da Língua Por-

tuguesa, Inglês e no Espanhol. Os autores foram procurados em livros e nas bases de dados como SCIELO, CNPQ e sites de faculdades; foram excluídos artigos com deficiência na descrição metodológica quanto à incompatibilidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e que não eram estudos científicos.

2. DESENVOLVIMENTO

A arte é considerada como uma das primeiras manifestações da humanidade, expressa seus sentimentos e sensações em forma de objetos artísticos, que retratam o tempo e o espaço. Tem-se o intuito de estimular todos os sentidos humanos tanto à consciência do criador da obra, quanto do que as apreciam, dá-se um significado único e diferente para cada obra. A definição de arte varia de acordo com a época e o contexto cultural, não há limitações entre estilos e gostos (GARCIA, 2012).

A palavra artes oriunda do latim, ars, artis, significa técnica ou habilidade, é compreendida como atividades ligadas a ordem estética ou comunicativa. Desta forma, "a arte é a contemplação, é o prazer do espírito que penetra a natureza e descobre que ela também tem uma alma. É a missão mais sublime do homem, pois é o exercício do pensamento que busca compreender o universo, e fazer com que os outros o compreendam". (WANNER, 2010, p. 113).

A primeira grande arte, importada pelos frades franciscanos e beneditinos, é alimentada pela riqueza aurífera e canavieira, respectivamente, de Minas Gerais e do Nordeste e transformada pelos valores artísticos locais, foi a do barroco brasileiro. Este modo de expressão foi usado a serviço da fé da Igreja Católica (REZENDE, 2011).

No século XVIII, destaca-se na região aurífera de Minas Gerais o artista Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1738-1814), tendo obras arquitetônicas e escultóricas, monumentais, em retábulos e estatuetas, vê suas obras espalhadas por Ouro Preto, Sabará e Congonhas. 'Os seus Profetas de Congonhas' têm graciosidade e senso de distribuição no conjunto, levando-o a ser um dos maiores escultores barrocos da época (JORGE, 2006).

Aleijadinho, que era o apelido do artista Antônio Francisco Lisboa, nasceu em 9 de agosto de 1738, na cidade de Villa Rica que atualmente é Ouro Preto, em Minas Gerais; e seu falecimento foi em 18 de novembro de 1814, em Mariana, no mesmo Estado de origem. Esse artista brasileiro foi um influente e prolífico escultor, também era arquiteto brasileiro, cujas estatuárias e artigos religiosos rococós complementam sobriedade dramática das igrejas (SACRAMENTO, 2005).

Com personalidade perseverante e forte, aprendeu noções de latim e música, ler e escrever, conseguiu fazer arquitetura e design com os mestres daquele período. Em 1812, teve paralisia completa e faleceu pobre em 1814. O corpo de Aleijadinho se encontra sepultado na igreja matriz de Nossa Senhora da Conceição (REZENDE, 2011).

Antônio Francisco era filho do arquiteto português Manoel Francisco Lisboa e sua mãe uma africana chamada Isabel, teve uma doença degenerativa desde o nascimento que o levou a deformação dos membros, por isso o seu apelido significa 'O Aleijadinho' ou 'Pequeno Aleijado'. Ele terminou perdendo a utilização de suas mãos, mas continuou o trabalho artístico usando ferramentas amarradas nos braços, no decorrer de sua carreira (JORGE, 2006).

O artista começou a trabalhar desde novo na profissão de artesão e fez alguns serviços em diversas cidades mineiras. A história de sua infância não é bem definida, mas é provável que tenha sido criado por seu pai e a madrasta, aprendendo com ele e o pintor João Gomes Batista a ter as primeiras noções de desenho, arquitetura e escultura (DRUMMOND, 2014).

Entre 1750 e 1759 foi para o internato:

Frequentou o internato no Seminário dos Franciscanos Donatos do Hospício da Terra Santa, localizado em Ouro Preto, em que estudou religião, matemática, latim e gramática. Em 1752, realizou seu primeiro projeto de trabalho individual, um chafariz em frente ao Palácio dos Governadores, também em Ouro Preto. Em 1756, viajou ao Rio de Janeiro, para conhecer obras arquitetônicas quer foram fundamentais na inspiração de seus futuros trabalhos. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ

CULTURAL, 2021, p. 1).

No entanto, Aleijadinho teve dificuldades de valorização de seu trabalho, nos primeiros anos de atuação, em decorrência de ser filho bastardo de mãe escrava e pai português. Enquanto esteve no internato, em 1758, talhou o chafariz do Hospício da Terra Santa, que é a sua primeira obra barroca tardia. Entre 1760 e 1770, desenvolveu trabalhos artísticos na matriz de São João Batista, denominada atualmente de Barão dos Cocais, e a fachada da Igreja do Carmo, em Ouro Preto (REZENDE, 2011).

Aleijadinho negligenciou a cura no início da doença, ou pela força invencível dela, perdeu todos os dedos dos pés, resultando em não poder andar senão de joelhos. Já os dedos das mãos atrofiaram e se curvaram, ainda que alguns tenham caído, continuou com os polegares e indicadores, além das dores fortíssimas que eram constantes em sua vida. Essa doença não se sabe ao certo até os dias de hoje, em que muitos acreditavam ser zamparina (DRUMMOND, 2014).

Além disso, Aleijadinho possuía um escravo africano chamado Mauricio, que trabalhava como entalhador, e o acompanhava por toda parte. Era esse escravo que adaptava os ferros e o macete das mãos imperfeitas do grande escultor; também tinha um aparelho de madeira e couro que era usado nos seus joelhos e desta forma, conseguia ter coragem e agilidade, para com ousadia, subir pelas mais altas escadas da carpintaria (JORGE, 2006).

Outros dois escravos pertenciam a Aleijadinho, além de Mauricio, que eram chamados de Agostinho e Januário. Este último, colocava Aleijadinho em seu burro e o guiava, bem como o colocava em suas costas, para transportá-lo em locais de difícil acesso; já Agostinho, era outro entalhador que atuava junto a sua equipe de trabalhadores (DRUMMOND, 2014).

Aleijadinho tinha mudança de humor constante, em decorrência de sua doença e, muitas vezes, descontava em seus escravos. Para não ser visto pela população local, tinha o hábito de ir de madrugada para o trabalho e só voltava para casa quando anoitecia, ou quando fosse necessário sair no decorrer do dia, fazia um esforço com o transporte animal, para apressar a chegada em seu destino, sem que tivesse contato com as pessoas (REZENDE, 2011).

A 1a e grande obra de Aleijadinho foi a Igreja de São Francisco de Assis, localizada em Ouro Preto (1766-1794), possui torres redondas com sinos, considerada dramática com linhas compensadas pelas linhas retas, que são comuns na tradição portuguesa. Foi ele quem desenhou, fez a construção e decoração do Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, localizada em Congonhas, com início em 1757, considerada uma de suas obras mais famosas (DRUMMOND, 2014).

No percurso em ziguezague até a igreja, o mestre Aleijadinho fez diversas esculturas pequenas, sendo um total de 64, esculpidas em madeira, em um total de 7 agrupamentos que marcam os episódios da Paixão de Cristo. Essas esculturas são grandes e primorosas, detalhando os Doze Profetas, feitas em pedra-sabão, alinhadas nos parapeitos da escada externa (SACRAMENTO, 2005).

As obras de Aleijadinho apresentam características distintas em relação a sua doença: no período em que gozava de saúde apresentava serenidade, harmonia e equilíbrio; no período em que se encontrava doente, tem-se um aspecto expressionista e gótico. Contudo, a valorização de suas obras aconteceu somente após a sua morte (JORGE, 2006).

As esculturas apresentavam forte exuberância nas formas, luz, dramatismo e expressões teatrais. e luz. Também eram caracterizadas pela primazia de elevada atividade, com destaque para os drapeados das vestes e linhas curvas, bem como dos rostos e gestos dos personagens, visualizando-se emoções violentas, o que contrariou a ideia do Renascimento no passado, isto é, racionalidade e sobriedade (VAL; ROSÁRIO, 2012).

Entre essas esculturas, podem ser contadas pelo menos 40 peças consideradas como obras da mais alta qualidade artística. Este conjunto, executado no espaço de apenas dez anos, de 1796 a 1805, por Aleijadinho e alguns oficiais do seu ateliê, faz parte de um conjunto barroco muito amplo, que se estende por algumas cidades da mesma região, representando um importante flores-

cimento dessas cidades, durante um curto período do século XVIII, e poucos arquitetos e escultores participaram. Este é um fato único na história da arte moderna, tendo apenas como precedente para as culturas ocidentais, a arte da Grécia Antiga (LÓPEZ et al., 2007).

Entre as décadas de 1730 e 1740, origina-se um novo estilo na talha mineira, que compreendia o gosto de D. João V. Os retábulos tinham como estrutura as colunas torsas e seu arremate por dosséis e a sólida presença de elementos escultóricos como meninos e anjos; o revestimento com talhado dourado e policromia em branco, vermelho e azul. Como exemplo, citam-se as matrizes de Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora do Pilar, ambas em Ouro Preto (FONSECA, 2011).

Já na 2a metade do século XVIII, as características dos retábulos mudaram, ou seja, os dosséis desapareceram e teve elevada harmonização dos ornatos. Foi nessa fase que se destacaram as obras de Aleijadinho, reconhecido como santeiro, entalhador e arquiteto, o que resultou em um grande legado da arte rococó (VAL; ROSÁRIO, 2012).

O uso do estilo rococó na ornamentação de Nossa Senhora do Pilar pode ser visto nos delicados detalhes decorativos em tons pastéis que cercam a parte central. Essas flores ornamentadas e guirlandas drapeadas contrastam fortemente com a dor tangível da figura de Cristo e da tristeza de Maria, que refletem o estilo barroco (OLIVEIRA, 2003).

Muitas características desse oratório, no entanto, são exclusivas de Minas Gerais, a parte do Brasil onde o oratório foi criado. As conchas, escaravelhos e lingotes de prata da escultura são feitos com recursos naturais da região, enquanto as cegonhas do tanque no centro da frente são referências à vida animal local. Além disso, os capitéis das colunas, que na decoração rococó costumam apresentar o elaborado estilo coríntio, representam folhas de palmeira, fazendo com que as colunas pareçam palmeiras, típicas da região (FONSECA, 2011).

Em relação aos retábulos, não acontecia uma padronização, em que se diversificava às preferências de Aleijadinho e ao gosto das irmandades que solicitavam suas obras:

Uma característica marcante das igrejas do Rococó Mineiro são as amplas pinturas ilusionistas dos tetos, que, juntamente com o retábulo principal, funcionam como focos prioritários de atenção, atraindo o olhar ao se deslocar no recinto da nave. Destaca-se, nesse período, a Igreja de São Francisco de Assis de Ouro Preto, a qual, além dos trabalhos de Aleijadinho, possui trabalhos de pintura e douramentos de Manuel da Costa Ataíde - Mestre Ataíde (1762-1837). (VAL; ROSÁRIO, 2012, p. 18).

Em 1790 foram concluídas as obras de arquitetura do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, entre a igreja e a vedação perimetral (átrio). Em 1796 foram contratadas as obras dos Passos da Paixão e a execução dos Profetas, obras que constituem o mais esplêndido conjunto da arte barroca mundial. Após a conclusão do átrio, Aleijadinho deu início à sua obra, que durou de agosto de 1796 a dezembro de 1799. Nesse período, foram esculpidas as 66 figuras de madeira, que mais tarde estariam dispostas em seis capelas: Jantar, Jardim, Prisão, Flagelação, Coroação com Espinhos, Carregando Cruz e Crucificação. As obras policromadas começaram em 1808, sendo executadas por Francisco Manoel Carneiro e Manoel da Costa Ataíde (DRUMMOND, 2014).

Após o término das imagens da Paixão de Cristo, Aleijadinho e sua equipe de trabalhadores iniciaram as obras no átrio do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos. O magnífico complexo de estátuas foi executado em sua totalidade em menos de 5 anos. Bem debilitado por sua doença que o vinha consumindo e por muito tempo utilizando o trabalho do ateliê, Aleijadinho depositou em Congonhas, nas imagens dos Profetas, o registro de sua genialidade (GOMES, 2018).

Essa marca é percebida quando é feita uma análise bem detalhada dos Doze Profetas. A visibilidade da magnífica integração de estátuas, em relação ao suporte arquitetônico apresentado no átrio, com as suas escadas em socalcos e imponentes paredes de reforço, os blocos de pedra verticais que aparentam brotar de forma espontânea dos ornamentos que arrematam a parcela superior

das paredes, contrastando com a linha horizontal que predomina, com modulações rítmicas de força poderosa e expressiva (JORGE, 2006).

As fundamentações e gestos individuais retratadas em cada uma das esculturas são ordenadas simetricamente quanto ao eixo de composição. Não há uma correspondência geométrica, senão por compensações e oposições conforme a lei rítmica da expressão barroca. Um gesto aparente aleatório, quando visualizado de maneira isolada com uma flexão ampla do braço direito do profeta Ezequiel, possui força expressiva e extraordinária quando relacionado à sua extensão natural, constituída no braço esquerdo (GOMES, 2018).

O nome e a obra de Aleijadinho alcançaram grande fama a partir de 1790. O artista deixou Vila Rica em torno de 1788. Anteriormente, por volta de 1779, foi convidado para Sabará e trabalhou no ornamento externo e interno da igreja da Ordem. No decorrer de mais de 20 anos, Aleijadinho foi sucessivamente solicitado na maioria das cidades coloniais mineiras que disputaram abertamente a obra dele, em que a vida se transformaria em viagem permanente (SACRAMENTO, 2005).

As obras de arte deixadas por Aleijadinho, comprovadas por documentos de arquivos, são consideráveis. As receitas liquidadas nos livros de contabilidade da época, constituem uma fonte histórica de certeza indubitável. O conjunto de Congonhas oferece farto material para investigação. A amplitude do trabalho realizado em Congonhas durante 9 anos exigiu a intensa colaboração dos assistentes, mais do que em outros momentos. No final da vida, mutilado gravemente pela doença, Aleijadinho não teria saído de conjunto tão valioso sem a colaboração dos seus artesãos (REZENDE, 2011).

Em 1796, no auge de uma carreira artística vitoriosa, considerada por contemporâneos como acima dos demais artistas de sua época, Aleijadinho deu início ao ciclo mais importante de sua arte em Congonhas. Pouco menos de 10 anos ele criou 78 esculturas, entre as quais se destacam as maiores obras de arte (GOMES, 2018).

Possuidor de diversas técnicas e estilos consegue descrever o trágico grotesco nas Capelas dos Passos, em Congonhas; o mais brilhante barroco no altar-mor e a obra clássica no medalhão da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto. Apesar de toda dificuldade que sofria com as mãos feridas pela doença que o acometia (SACRAMENTO, 2005).

Aleijadinho representa uma parte do chamado barroco tardio e foi expressão de uma grande arte pela presença do ouro disponível para ornamentação. O personagem mais importante foi esse artista mineiro, autor de importantes obras em pedra-sabão como os Doze Profetas e em cedro, a Paixão de Cristo (LÓPEZ et al., 2007).

É exuberante e repleta de ornamentos a arte barroca. As denominações 'barroco mineiro' ou 'barroco tardio', utilizadas na descrição de obras de Aleijadinho, em que o estilo atingiu seu ápice, apresenta controversas. Na visão de alguns historiadores o estilo rococó observado nas rocalhas, arabescos e formas arredondadas, apresentam determinada suavidade e leveza em relação ao barroco, como exemplo, a expressão utilizando tons mais claros (FONSECA, 2011).

Outros pesquisadores colocam o escultor Aleijadinho em uma transição desses dois estilos, além da identificação de elementos do 'gótico tardio alemão' em suas obras:

> Atualmente, persiste uma tendência de abranger com a designação 'barroco mineiro' não só os partidos arquitetônicos e elementos ornamentais influenciados pelo barroco tardio, mas também aqueles identificados com o rococó (inclusive a produção do Aleijadinho). Isso se deve, em grande parte, ao contexto social e cultural da época em que foi estabelecida tal conceituação estilística: em plena comemoração do centenário da Independência, compreende-se o ideal de um 'caráter nacional' procurado na arte do passado pelos promotores da Semana de Arte Moderna de 1922. (OLIVEIRA, 2003, p. 101).

Na visão da autora, acima destacada, essa é uma das principais características que demonstra a permanência de diretrizes nacionais com tradição moderna na história da

arte brasileira do século XVIII. Trata-se da supervalorização de artistas mestiços como Mestre Valentim e Aleijadinho, em comparação com mestres portugueses de primeira grandeza, em particular, os que atuaram paralelamente com os artistas mulatos.

Na arquitetura, o barroco brasileiro apresenta muito movimento, ondulações, plantas ovais, fachadas convexas, baixos-relevos côncavos, tudo isso para fugir do conceito renascentista de linhas retas e precisas. A arquitetura está representada nas igrejas, que eram compostas por nave única com vários altares e vários nichos com santos (FREITAS, 2013).

Numerosos ornamentos com plantas e conchas foram usados, bem como anjos e monstros, protegendo colunas, varandas e púlpitos. Os frontispícios, por vezes de pedra, assemelhavam-se ao rosto humano, as janelas serviam de olhos, enquanto as portas representavam a boca. Essas capelas e igrejas eram ricamente adornadas por dentro e muito simples por fora (GOMES, 2018).

Em relação aos especialistas em história da arquitetura e arte, eles se dedicaram, em especial, às pesquisas de artes sacras, inventário e descrição da arquitetura religiosa e civil. Principalmente de exemplares que são classificados como 'monumentos históricos' tombados a partir da década de 30, período de reconhecimento da existência do estilo local denominado de 'barroco mineiro', que nem todos consideram adequado (FONSECA, 2011)

Para López et al. (2007), mais de 150 anos após a morte de Aleijadinho, os pesquisadores ainda discutem qual era a doença que destruía a saúde e o bom humor do mais velho e maior dos escultores brasileiros. Nenhum, porém, teve a iniciativa, a vontade e sobretudo a coragem de empreender uma investigação que incluísse a única possibilidade definitiva: a exumação do cadáver de Aleijadinho. Todos temem que Aleijadinho não esteja naquele túmulo, já que no Brasil alguns estudiosos argumentaram que Aleijadinho foi invenção do governo do ditador Getúlio Vargas. Foi um mito criado para a construção da identidade nacional, com um tipo característico de brasileiro: mestiço, deficiente, angustiado, capaz de superar as dificuldades por meio da criatividade.

Acreditava-se que o mito construído em Aleijadinho foi essencial para a política e ideologia da ditadura de Getúlio Vargas. A criação de tal identidade brasileira foi baseada em 2 grandes mitos: Tiradentes e Aleijadinho, que fez um processo autônomo de política personificada com Tiradentes e um processo autônomo cultural que coincidia com Aleijadinho. Dizem que se tratava de uma fábula que uniu todo o Brasil em torno de um artista fisicamente limitado que produziu as maiores e mais belas construções do Brasil colonial. Até mesmo seu rosto permanece sob um véu de mistério, já que a autenticidade do único retrato que lhe é atribuído é questionada por alguns especialistas (LÓPEZ et al., 2007).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve seus objetivos alcançados com a abordagem da importância da vida e obra de arte de Aleijadinho para as artes visuais e a cultura brasileira. Ao relatar a vida de Aleijadinho, percebe-se que o artista brasileiro teve dificuldade para que seus trabalhos fossem valorizados, principalmente pela manifestação artística ser do estilo barroco rococó e por ser o artista um mulato (descendente de português e africano) os próprios historiadores e críticos de arte estabeleceram a denominação de 'barroco mineiro' ou 'barroco tardio'.

No decorrer da pesquisa, ficou claro que essas denominações não ocorreram em específico por Aleijadinho ter desenvolvido a arte barroca depois que sua fase ou auge já havia ocorrido a nível mundial, ou por ser um artista mineiro. Evidenciou-se em todos os estudos levantados, que o barroco brasileiro teve essa denominação por ser feito por mulatos, como uma espécie de discriminação racial, que é uma característica forte e presente na sociedade em geral até os dias atuais.

A arte barroca rococó feita por Aleijadinho foi de traços suaves e cores claras na primeira fase de sua vida, mas em decorrência do avanço de sua doença passou a ser mais expressiva e apresenta aspectos da mudança de seu humor e do isolamento social, visu-

alizado principalmente nas esculturas. Isso também é aprofundado pelos historiadores e críticos de arte, que veem como uma transição do estilo barroco para o 'gótico tardio alemão'.

Além disso, uma corrente de pesquisadores sugere que Aleijadinho foi uma figura mística mineira criada por questão política, assim como aconteceu com Tiradentes. O fato deles serem mineiros, tenta-se explicar em decorrência de ser um Estado que se destacou na esfera Nacional desde o descobrimento e muitos dos conflitos políticos se originaram ali.

No entanto, Aleijadinho foi um dos mestres da arte barroca e contribui até hoje para que as artes visuais desenvolvam obras embasadas nas suas, com requinte e qualidade, além de características que só as artes brasileiras apresentam. Conclui-se que as artes brasileiras apresentam artistas e obras de arte com aspectos inconfundíveis e retratam a realidade de cada momento histórico, o que é fundamental para a cultura, valorização de artistas e de seus trabalhos artísticos.

REFERÊNCIAS

DRUMMOND, Maria Francelina Silami Ibrahim. A biografia de Aleijadinho e seu contexto. Ouro Preto: Editora Liberdade, 2014.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Aleijadinho. São Paulo: Itaú Cultural, 2021.

FONSECA, Cláudia Damasceno. Arraiais e vilas d'el rei: espaço e poder nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GARCIA, Adriana Castro. Olhar além da visão: desafios do professor de Arte com alunos cegos. 2012. 53 f. Monografia (Pós-Graduação em Artes Visuais Ensino e Percursos Poéticos) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

GOMES, Lilian Alves. O efeito Aleijadinho: ensaio de antropologia da expertise. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 90-112, 2018.

JORGE, Fernando. O Aleijadinho. 7. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

LÓPEZ, José Henrique et al. Barroco luso-brasileiro, arquitetura e escultura: Antônio Francisco Lisboa (O Aleijadinho). Gazeta Médica de Caracas, v. 115, n. 3, p. 233-65, jul. 2007.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. O rococó religioso no Brasil. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

REZENDE, Edson Fialho de. Barroco mineiro: nação civilizada, patrimônio protegido. 2011. 77 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

SACRAMENTO, Enock. Brasil artshow: livro de Arte brasileira. 2. ed. São Paulo: JC Editora, 2005.

VAL, Andréa Vanessa da Costa; ROSÁRIO, Rayane Costa. O barroco e rococó mineiro: arte, arquitetura e artistas. Jurisprudência Mineira, Belo Horizonte, v. 63, n. 203, p. 13-22, out/dez. 2012.

WANNER, Maria Celeste de Almeida. Paisagens sígnicas: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010.

LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21

ANDREZA DE OLIVEIRA COSTA

RESUMO
O artigo faz uma reflexão sobre a didática da Língua Portuguesa e da Literatura no contexto da educação do século 21 e sua importância na rede de ensino marcado por transformações tecnológicas, sociais e culturais. As práticas pedagógicas tradicionais vêm sendo desafiadas por novas formas de leitura, escrita e comunicação que demandam do professor uma postura ativa, investigativa e inovadora. Nesse cenário, é fundamental repensar a didática de forma que atenda às exigências de uma sociedade que precisa de apoio e maior conhecimento, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias em articulação com as demandas contemporâneas. O professor assume um novo papel como mediador e facilitador da aprendizagem, enquanto a escola deve desenvolver uma cultura de experimentação, colaboração e cidadania digital. Para isso, é essencial garantir infraestrutura adequada, formação docente contínua e políticas públicas que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso à tecnologia. O artigo analisa, ainda, as contribuições das tecnologias digitais, dos multiletramentos, das metodologias ativas e da formação docente como pilares para uma prática pedagógica significativa e inclusiva. sensíveis à diversidade cultural, como a literatura tem sua importância na escola, refletir sobre as mudanças faz parte do aprendizado de todos.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, escola, leitura, ensino, formação crítica.

INTRODUÇÃO

A educação no século 21 apresenta desafios inéditos aos educadores, exigindo deles um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à linguagem, à leitura e à produção textual. Em um mundo marcado pela velocidade da informação, pela diversidade cultural e pelo avanço das tecnologias digitais, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura necessitam se reinventar para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

A escola, enquanto espaço de formação humana e crítica, deve acompanhar essas mudanças e proporcionar aos estudantes uma educação linguística e literária que vá além da memorização de regras gramaticais ou da leitura superficial de textos. É necessário formar sujeitos que saibam interpretar diferentes gêneros discursivos, que compreendam os múltiplos sentidos das palavras e que se posicionem criticamente diante dos textos com os quais interagem.

Nesse contexto, a didática da Língua e Literatura assume um papel central. Mais do que técnicas de ensino, trata-se de pensar metodologias que estimulem a participação ativa do aluno, a construção do conhecimento por meio de experiências significativas e o diálogo constante com os diversos letramentos que compõem o cotidiano dos estudantes. Ao lado disso, a valorização da literatura como espaço de imaginação, reflexão e empatia se torna essencial para a formação de leitores conscientes, sensíveis e plurais.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais tendências e desafios da didática da Língua Portuguesa e da Literatura no cenário atual, com base em referenciais teóricos contemporâneos e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao longo do texto, serão abordados temas como multiletramentos, metodologias ativas, uso das tecnologias digitais, formação docente e práticas avaliativas, com a intenção de contribuir para a construção de um ensino mais significativo, inovador e inclusivo.

A EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS ATUAIS.

A educação é atravessada por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais que afetam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Com o avanço da globalização, da tecnologia digital e das novas formas de comunicação, a escola deixou de ser a única fonte de conhecimento, tornando-se um espaço que precisa dialo-

gar com outras esferas da vida dos alunos. Nesse novo cenário, o papel do educador se amplia, exigindo não apenas domínio de conteúdo, mas também competências pedagógicas, digitais, socioemocionais e culturais.

Uma das marcas desse período é a valorização de habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, resolução de problemas e autonomia — aspectos amplamente destacados pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem por competências sinaliza que o foco da educação atual não está mais apenas na transmissão de conhecimentos, mas no desenvolvimento integral do sujeito.

De acordo com Moran (2015), "o professor do século 21 é um mediador de aprendizagens em contextos híbridos, presenciais e digitais, que aprende continuamente, com flexibilidade e abertura às novas linguagens". Isso exige uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais e um olhar mais atento às experiências e repertórios dos estudantes, que chegam à escola já inseridos em um ambiente altamente digital e comunicativo.

Além disso, a educação contemporânea precisa estar alinhada com os princípios da inclusão, da equidade e da valorização da diversidade. A escola do século 21 é, antes de tudo, um espaço de convivência entre diferentes saberes, culturas, identidades e histórias. Promover um ensino sensível a essas diferenças significa garantir uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

Outro aspecto central é o papel da tecnologia como aliada do processo educativo. A presença de celulares, computadores, plataformas digitais e redes sociais alterou significativamente a forma como os jovens produzem e acessam informações. Ignorar essas mudanças é manter uma distância entre escola e realidade. Por isso, o uso pedagógico das tecnologias deve ser planejado de forma crítica, ética e criativa, sempre com foco na ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Em suma, a educação do século 21 exige da escola uma postura de constante atualização, escuta ativa e compromisso com a formação de cidadãos autônomos, críticos e preparados para interagir com um mundo complexo A Didática da Língua Portuguesa: Novas Perspectivas

O ensino da Língua Portuguesa passou por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da incorporação de perspectivas discursivas e sociocognitivas que romperam com a concepção tradicional baseada na memorização de regras gramaticais descontextualizadas. A didática contemporânea da Língua Portuguesa busca desenvolver nos estudantes competências linguísticas que os tornem usuários eficazes da linguagem em diferentes contextos sociais, culturais e midiáticos.

Uma das principais mudanças nesse processo é a ênfase no ensino por gêneros textuais, que propõe trabalhar a linguagem em uso, ou seja, a partir de textos reais que circulam na sociedade. Essa abordagem, sustentada por estudiosos como Bakhtin (1997) e Schneuwly e Dolz (2004), entende que os textos são produtos de práticas sociais e que, ao ensinar a ler, escrever e analisar gêneros variados, o professor amplia a competência comunicativa dos alunos.

Além disso, a proposta da gramática contextualizada vem ganhando força como alternativa à tradicional gramática normativa. Em vez de ensinar regras isoladas, o foco está no funcionamento da língua dentro dos textos, em sua função comunicativa. Essa perspectiva é defendida por autores como Irandé Antunes (2003), que afirma que "ensinar gramática deve ser ensinar a pensar sobre a língua, não decorar classificações".

Outro aspecto relevante é a valorização da oralidade e da escuta como práticas legítimas de linguagem no ambiente escolar. Trabalhar com debates, seminários, rodas de conversa e podcasts permite desenvolver habilidades essenciais para a formação cidadã e para a inserção crítica no mundo contemporâneo. Tais práticas possibilitam que os alunos construam sentidos, argumentem, negociem significados e desenvolvam empatia.

A leitura crítica também ocupa papel central na didática atual. Ler não é apenas decodificar palavras, mas compreender, interpretar, questionar e posicionar-se diante de um texto. A escola, portanto, deve formar

leitores que saibam identificar diferentes vozes, ideologias e intenções nos discursos, desenvolvendo sua consciência crítica e sua autonomia intelectual, a didática da Língua Portuguesa também precisa dialogar com os multiletramentos, reconhecendo que a linguagem se manifesta por múltiplos meios — escritos, orais, visuais, digitais — e que os alunos estão inseridos em uma cultura de mídias e tecnologias. Isso exige do professor o domínio de novas linguagens e estratégias que integrem textos multimodais, como vídeos, memes, postagens de redes sociais, mapas conceituais, entre outros.

Portanto, ensinar Língua Portuguesa hoje implica considerar a linguagem em sua complexidade e dinamismo, reconhecendo-a como prática social e instrumento de empoderamento. A didática, nesse sentido, deve ser plural, flexível e sensível à realidade dos alunos, oferecendo-lhes condições para atuar de forma crítica, ética e criativa na sociedade. E dinâmico.

E preciso acompanhar as mudanças dos tempos podendo assim ajudar os alunos nos aprendizados tecnológicos.

A educação no século 21 está profundamente marcada pelas transformações tecnológicas que vêm redefinindo os modos de ensinar, aprender e se comunicar. A integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos ambientes educacionais não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para preparar os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais digital, globalizado e dinâmico.

O modelo tradicional, centrado na memorização e no professor como único detentor do saber, vem sendo substituído por um modelo mais interativo, colaborativo e focado no desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse novo paradigma, o aluno assume papel mais ativo no processo de aprendizagem, utilizando ferramentas digitais para construir conhecimentos, resolver problemas e criar conteúdos.

Recursos como plataformas de ensino a distância, aplicativos educativos, jogos pedagógicos, realidade aumentada, inteligência artificial, e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) proporcionam experiências mais significativas e personalizadas. Eles favorecem a autonomia dos estudantes, a aprendizagem colaborativa e o acesso a diferentes fontes de conhecimento.

No século 21, o professor precisa estar preparado para atuar como mediador e facilitador do uso das tecnologias. Isso exige formação continuada, domínio das ferramentas digitais e, principalmente, consciência crítica sobre como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma pedagógica, ética e inclusiva.

Apesar das inúmeras vantagens, a implementação das tecnologias na educação também revela desafios, como a exclusão digital. A desigualdade no acesso à internet e a equipamentos de qualidade pode acentuar ainda mais as disparidades educacionais, especialmente em regiões periféricas ou zonas rurais. Por isso, políticas públicas que promovam a inclusão digital são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

A escola do século 21 precisa desenvolver nos alunos competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação, resolução de problemas, alfabetização digital e consciência global. Essas habilidades são essenciais para o cidadão do presente e do futuro, que viverá em um mundo interconectado e em constante transformação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO DIGITAL

A escola precisa preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Isso inclui o desenvolvimento da cidadania digital, ou seja, o uso responsável, ético e consciente da tecnologia.

É fundamental que as instituições educacionais abordem temas como segurança digital, privacidade de dados, uso consciente das redes sociais, respeito às diferenças e combate à desinformação.

Ao promover a alfabetização digital, a escola contribui para a formação de cidadãos mais críticos e participativos, capazes de utilizar as tecnologias como ferramenta de transformação social.

A escola, enquanto instituição social formadora de sujeitos, precisa se reinventar cons-

tantemente para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo. No contexto da sociedade digital, ela deve ir além do ensino tradicional e consolidar-se como um espaço de inovação, onde o uso das tecnologias digitais esteja a serviço da aprendizagem, da criatividade e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Transformar a escola em um ambiente de inovação digital significa promover mudanças profundas na estrutura, na cultura pedagógica e na organização dos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que utilizar computadores e projetores em sala de aula, trata-se de ressignificar o papel da escola, tornando-a um ambiente dinâmico, interativo e aberto à experimentação e à resolução de problemas reais.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) devem ser incorporadas de maneira crítica e significativa, com o objetivo de estimular o protagonismo estudantil, a aprendizagem ativa e a construção coletiva do conhecimento. Ferramentas como plataformas digitais, realidade aumentada, inteligência artificial, robótica educacional, softwares educativos e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam experiências inovadoras e transformadoras, quando integradas com intencionalidade pedagógica.

Nesse cenário, o papel do professor também se transforma: ele deixa de ser o centro da transmissão de conteúdos e passa a ser mediador, orientador e designer de experiências de aprendizagem. Isso exige uma formação continuada que inclua tanto o domínio técnico das ferramentas digitais quanto uma compreensão crítica dos impactos sociais, éticos e culturais dessas tecnologias.

Além disso, é essencial que a escola desenvolva uma cultura de inovação, onde o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem, e a criatividade sejam valorizadas. A criação de laboratórios makers, clubes de programação, espaços de mídias digitais, oficinas de produção audiovisual e experiências com ramificação são exemplos de práticas que estimulam a inovação e o pensamento crítico.

Outro ponto fundamental é o compromisso com a cidadania digital. A escola deve preparar os estudantes para usar as tecnologias com responsabilidade, ética e consciência, abordando temas como segurança na internet, fake news, cyberbullying, uso consciente das redes sociais e respeito à privacidade. Ensinar a navegar criticamente no mundo digital é parte da formação integral do aluno do século 21.

No entanto, para que a escola se torne de fato um espaço de inovação digital, é indispensável o apoio de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica adequada, conectividade, acesso a equipamentos e formação docente de qualidade. A inclusão digital deve ser tratada como direito educacional, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade.

Assim, a escola inovadora e digital não é aquela que apenas adota tecnologias, mas sim aquela que repensa sua prática pedagógica, rompe com modelos engessados de ensino e coloca o aluno no centro do processo educativo, preparando-o para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NAS ESCOLAS

A literatura ocupa um papel fundamental na formação intelectual, emocional e cultural dos estudantes. Por meio dela, é possível desenvolver a imaginação, a sensibilidade, o pensamento crítico e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Muito além de um conteúdo escolar, a literatura é uma linguagem de expressão humana e uma ponte para a construção do conhecimento, da identidade e da cidadania.

Nas escolas, o trabalho com obras literárias amplia o repertório linguístico dos alunos, promove a leitura prazerosa e instiga a reflexão sobre diferentes realidades, culturas e valores. Ao entrar em contato com textos de diferentes gêneros, épocas e estilos, os estudantes aprendem a compreender melhor o mundo e a si mesmos, desenvolvendo empatia, criatividade e senso crítico.

A literatura também contribui significativamente para o domínio da língua portuguesa, favorecendo a ampliação do vocabulário, o reconhecimento de estruturas textuais, a melhoria da escrita e da oralidade. Além disso, ela estimula o hábito da leitura, que é

essencial para o desempenho escolar e para a formação de leitores autônomos ao longo da vida.

Outro aspecto relevante é que a literatura permite o debate de temas complexos — como diversidade, desigualdade, direitos humanos, questões ambientais e subjetividade — de forma simbólica e acessível. Isso enriquece o ambiente escolar e fortalece a formação ética e social dos alunos.

Contudo, para que a literatura cumpra esse papel, é necessário que seja apresentada de forma viva e envolvente. A mediação do professor é essencial nesse processo: ele pode criar rodas de leitura, dramatizações, debates, oficinas de escrita criativa, entre outras estratégias que aproximem os alunos dos textos literários com entusiasmo e sensibilidade, a literatura não deve ser vista apenas como conteúdo para provas ou exames, mas como ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento humano, que desperta emoções, amplia horizontes e forma sujeitos críticos e criativos.

Ler literatura é vivenciar diferentes experiências humanas. Cada texto literário traz consigo uma visão de mundo, um universo simbólico que dialoga com o leitor de forma sensível e profunda. Ao se envolver com narrativas, poesias e personagens, o estudante amplia sua capacidade de compreender o outro e a si mesmo, desenvolvendo a empatia e a consciência social, é um espaço de exercício da imaginação e da criatividade. Ao interagir com mundos fictícios, o aluno exercita o pensamento crítico e reflexivo, elementos essenciais para a formação de sujeitos autônomos e participativos.

A literatura é uma das mais antigas formas de expressão da humanidade. Por meio dela, povos e culturas compartilham histórias, sentimentos, ideologias e memórias. No contexto escolar, a literatura é mais do que um conteúdo curricular: ela é uma ferramenta potente de formação integral do indivíduo. Sua presença na escola contribui não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para o amadurecimento emocional, social e cultural dos estudantes.

Entretanto, para que a literatura cumpra esse papel formativo, é necessário que sua abordagem nas escolas vá além da leitura obrigatória de obras clássicas ou da análise técnica de textos. É preciso criar um ambiente onde a leitura literária seja prazerosa, significativa e acessível a todos os alunos, independentemente de sua origem social ou nível de leitura. Ler literatura é vivenciar diferentes experiências humanas. Cada texto literário traz consigo uma visão de mundo, um universo simbólico que dialoga com o leitor de forma sensível e profunda. Ao se envolver com narrativas, poesias e personagens, o estudante amplia sua capacidade de compreender o outro e a si mesmo, desenvolvendo a empatia e a consciência social.

Além disso, a literatura é um espaço de exercício da imaginação e da criatividade. Ao interagir com mundos fictícios, o aluno exercita o pensamento crítico e reflexivo, elementos essenciais para a formação de sujeitos autônomos e participativos.

A leitura literária é um dos caminhos mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. O contato com diferentes gêneros, estilos e vocabulários enriquece a linguagem oral e escrita, melhora a compreensão leitora e favorece a produção textual. Segundo estudiosos como Luiz Percival Leme Britto e Rildo Cosson, o ensino de literatura deve estar vinculado à formação do leitor competente e crítico, capaz de compreender e interpretar os sentidos implícitos nas obras.

A literatura também desperta a curiosidade e o prazer pela leitura, o que favorece o letramento literário, ou seja, a capacidade de fruir e compreender os textos literários em sua complexidade estética, simbólica e linguística.

A escola é um espaço privilegiado para garantir o acesso democrático à leitura literária, especialmente em um país com altos índices de analfabetismo funcional e baixa média de leitura per capita. Para muitos alunos, o contato com os livros ocorre exclusivamente no ambiente escolar. Por isso, é papel da escola garantir que todos tenham acesso à literatura de qualidade e à experiência estética que ela proporciona.

A escola deve garantir o acesso a uma literatura plural, que dialogue com diferentes culturas, identidades e realidades. Segun-

do Nilma Lino Gomes (2017):Uma educação emancipadora inclui o reconhecimento das identidades culturais, raciais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo."
A literatura infantil e juvenil contemporânea, por exemplo, tem ampliado seu repertório para incluir histórias que valorizam a diversidade e tratam de temas sociais relevantes. Trabalhar essas obras na escola contribui para uma formação cidadã e inclusiva.
Além de promover o acesso, a escola também tem a função de formar leitores críticos, capazes de questionar, analisar e se posicionar diante do mundo. A literatura, nesse sentido, torna-se uma aliada na construção da cidadania, pois estimula o pensamento autônomo e o respeito às diversidades. A mediação docente é essencial para que a leitura literária tenha sentido e relevância para os alunos. O professor deve conhecer as obras, os interesses dos estudantes e as melhores estratégias para aproximá-los da leitura. Atividades como rodas de leitura, dramatizações, debates, projetos literários e produções textuais criativas são algumas formas eficazes de estimular o envolvimento dos alunos com os textos.
Além disso, é importante que o professor promova a leitura de diferentes autores, gêneros e culturas, valorizando tanto os clássicos da literatura quanto a literatura contemporânea, regional e afro-brasileira, por exemplo, promovendo uma educação plural, inclusiva e representativa.
O uso das tecnologias digitais pode ser um aliado no ensino de literatura. Plataformas digitais, audiolivros, podcasts literários, vídeos e redes sociais podem aproximar os alunos da leitura, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica. Essas práticas inovadoras dialogam com o cotidiano dos estudantes e possibilitam novas formas de interação com os textos literários.
Projetos interdisciplinares que envolvem leitura, artes, música e cinema também são excelentes caminhos para tornar a literatura mais viva e significativa no ambiente escolar.

Paulo Freire (1996) reforça que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que educar é criar condições para que o aluno compreenda a realidade e atue sobre ela: A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele."

A literatura nas escolas deve ser entendida como um direito de todos os estudantes. Seu valor vai além do domínio da língua: ela é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, empática e crítica. Ao formar leitores literários, a escola cumpre seu papel social e humanizado, ajudando a formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e transformá-lo.

A LITERATURA NA INFÂNCIA
A infância é uma fase decisiva no desenvolvimento humano, marcada por intensa curiosidade, imaginação e sensibilidade. Nesse período, o contato com a literatura desempenha um papel essencial, pois contribui para a formação emocional, cognitiva e linguística da criança. A leitura literária desde os primeiros anos de vida estimula o prazer pela linguagem, amplia o vocabulário, fortalece os vínculos afetivos e abre portas para a criatividade e a construção do pensamento simbólico.
Promover o acesso à literatura infantil não é apenas incentivar a leitura — é oferecer à criança a oportunidade de se expressar, compreender o mundo e a si mesma. Nesse contexto, a escola e a família tornam-se agentes fundamentais na mediação dessa experiência rica e transformadora.
Segundo Zilberman e Magda Soares, a literatura infantil contribui de maneira significativa para a formação do leitor e para o desenvolvimento da linguagem. O contato com histórias narradas, cantadas ou lidas estimula a atenção, a memória, o raciocínio e, principalmente, a sensibilidade. Ouvir histórias permite à criança imaginar cenários, identificar-se com personagens, experimentar sentimentos e desenvolver a empatia.
Como afirma Maria Betânia Araujo (2004): "A literatura infantil tem o poder de ampliar o mundo da criança, provocando emoções, reflexões e descobertas."
A escuta de histórias também é uma forma de acolhimento afetivo. Quando o adulto lê para a criança, cria-se um momento de atenção compartilhada que fortalece os laços

afetivos e transmite segurança.
Na infância, a literatura contribui para o desenvolvimento da oralidade, pois expõe a criança a uma variedade de estruturas linguísticas, expressões e estilos narrativos. Isso favorece a aprendizagem da língua materna de forma prazerosa e significativa.
Além disso, ao ouvir ou ler histórias, a criança exercita sua imaginação — cria imagens mentais, inventa finais alternativos, representa personagens, dramatiza cenas. Essas atividades desenvolvem a criatividade e favorecem a construção da identidade da criança.
Como destaca Marisa Lajolo (2006): "A leitura literária é uma porta para mundos possíveis, onde a criança aprende a se ver e a ver o outro."
Iniciar o contato com livros ainda na infância é decisivo para a formação de leitores ao longo da vida. O gosto pela leitura é construído socialmente, por meio de experiências prazerosas e significativas com os livros.
A escola tem papel essencial nesse processo, oferecendo uma diversidade de textos, autores e gêneros, e criando espaços como cantinhos da leitura, bibliotecas acessíveis e momentos diários de leitura compartilhada. Isso permite que a criança elabore suas próprias vivências, reconheça sentimentos e compreenda o mundo com mais empatia. Em tempos marcados pela velocidade e superficialidade, o ato de ouvir e contar histórias torna-se um exercício de escuta, atenção e humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no século 21 não pode prescindir das tecnologias, mas também não pode depender exclusivamente delas. O verdadeiro desafio está em equilibrar o uso das ferramentas digitais com práticas pedagógicas humanizadas, que considerem o contexto social, emocional e cultural dos estudantes.
Integrar as TICs à educação exige planejamento, investimento e, principalmente, comprometimento com a formação integral dos alunos. A escola deve ser espaço de inovação, mas também de acolhimento, inclusão e respeito à diversidade.
Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio poderoso para democratizar o conhecimento, promover o protagonismo estudantil e preparar cidadãos para um mundo em constante transformação.
É preciso, portanto, que a literatura ocupe um lugar central no currículo escolar, sendo trabalhada de forma constante, prazerosa e significativa. Com mediação qualificada e estratégias criativas, é possível despertar nos alunos o gosto pela leitura e formar cidadãos leitores, capazes de dialogar com a diversidade da vida por meio das palavras. Falar de literatura e ampliar olhares e entender que tudo se inicia na infância, onde a imaginação dá lugar a leituras e aprendizado.
Apesar das novas tecnologias, muitas pessoas preferem ler o livro físico, facilitando a leitura e também o conhecimento, as escolas precisam incentivar o uso do livro para que os mesmos não fiquem no esquecimento.
As inovações estão presentes no dia-a-dia de todos, mas é importante que o resgate de uma boa leitura se faça presente na vida de todos, fortalece o conhecimento, trabalha com a mente e o aprendizado de maneira prazerosa, a educação, o conhecimento enriquece a alma de todos por isso é importante que a literatura esteja presente desde o berço, ou seja é importante ler para um bebe, fazendo com que ele aprenda sempre com o outro, o lado encantador e mágico dos clássicos.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Maria Betânia. Literatura Infantil: formação do leitor e práticas de leitura. São Paulo: Cortez, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade. Petrópolis: Vozes, 2017.

ILARI, Rodolfo. Linguagem e infância. São

Paulo: Contexto, 2000.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Maria Helena. Leitura: uma aprendizagem de prazer. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MÚSICA, ARTE E MOVIMENTO COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

ANGELA PAGANINI SANTOS

RESUMO

A educação contemporânea, ao integrar música, arte e movimento, promove uma aprendizagem mais sensível, criativa e significativa, capaz de desenvolver integralmente os alunos em suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e estéticas, para tal estudo foram utilizadas 7 referências incluindo artigos em português ou inglês e sites informativos. Defendendo que a música, a arte e o movimento, integrados a uma pedagogia sensível, interdisciplinar e culturalmente plural, são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, exigindo formação qualificada de educadores e valorização de saberes locais e experiências artísticas desde os primeiros anos. Concluindo assim, que a integração de música, arte e movimento na educação é fundamental para formar indivíduos críticos, criativos e conscientes, tornando a escola um ambiente de desenvolvimento integral, expressivo e socialmente significativo.

Palavra-chave: Educação infantil; educação artística; educação musical.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea busca, cada vez mais, romper com modelos tradicionais centrados apenas na transmissão de conteúdos e na memorização mecânica, reconhecendo que o processo de aprendizagem é complexo, dinâmico e profundamente ligado às experiências sensoriais e emocionais do indivíduo. Nesse contexto, a música, a arte e o movimento emergem como poderosos instrumentos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento integral do aluno, estimulando não apenas a cognição, mas também a criatividade, a afetividade e a socialização. Tais recursos dialogam com as múltiplas linguagens do ser humano e possibilitam que o ensino se torne mais significativo, prazeroso e conectado à realidade dos estudantes.

A música, por exemplo, atua de forma direta sobre as emoções e o desenvolvimento cognitivo, fortalecendo a memória, a atenção e a coordenação motora. Além disso, sua presença nas práticas educativas favorece o trabalho coletivo, o respeito às diferenças e a valorização da expressão individual. Já as artes visuais e performáticas contribuem para que a criança amplie sua percepção estética e desenvolva o pensamento crítico e sensível, permitindo-lhe compreender o mundo e a si mesma de maneira mais ampla. O movimento, por sua vez, é uma das primeiras formas de comunicação e expressão humana, essencial no processo de construção da identidade e do aprendizado, principalmente na infância, quando o corpo se torna mediador entre a emoção, o pensamento e a ação.

Integrar música, arte e movimento à prática pedagógica significa reconhecer o aluno como sujeito ativo e criador, capaz de aprender com o corpo, com os sentidos e com as emoções. Essa abordagem humanizada e interdisciplinar não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também desperta o interesse, a imaginação e o senso de pertencimento. Assim, a escola assume um papel transformador ao promover experiências educativas que envolvem o sentir, o fazer e o refletir, proporcionando aprendizagens mais duradouras e significativas.

Desse modo, compreender a importância da música, da arte e do movimento na educação é compreender que o aprendizado vai além da sala de aula tradicional. É reconhecer que o conhecimento se constrói por meio da interação entre razão e emoção, corpo e mente, individualidade e coletividade. Quando o educador se apropria dessas linguagens expressivas como instrumentos pedagógicos, abre-se espaço para uma educação mais sensível, inclusiva e criativa — capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e emocionalmente equilibrados.

DESENVOLVIMENTO

Recentemente, Rodrigues et al. (2025) relataram uma trajetória de mais de vinte anos

dedicada à formação de profissionais e comunidades voltadas ao cuidado e à educação na primeira infância, em estreita colaboração entre pesquisadores e a Companhia de Música Teatral (CMT), de Portugal. Essa experiência reúne criação artística para bebês, projetos musicais com famílias e iniciativas de capacitação, sempre a partir do contato direto com contextos reais, fortalecendo assim o elo entre prática e reflexão pedagógica.

Com base nos estudos de Rodrigues et al. (2025), a proposta central é ampliar a noção de "profissionais" para "recursos humanos" de uma comunidade cuidadora.

Essa ideia, inspirada nas pesquisas de James Heckman, defende o investimento precoce no desenvolvimento infantil. O conceito de caring cluster traduz essa visão: uma rede formada por famílias, educadores, artistas e outros agentes sociais que atuam juntos para potencializar o desenvolvimento das crianças. O estudo também evidencia descobertas da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, mostrando como as experiências iniciais moldam o cérebro, regulam emoções e influenciam o bem-estar futuro, reforçando a urgência da formação qualificada de quem trabalha com a infância.

Nesse debate, Brasil e Prudente (2021) propõem uma reflexão crítica sobre o ensino musical no Brasil, questionando a herança da tradição ocidental na formação acadêmica e chamando atenção para práticas invisibilizadas oriundas de povos tradicionais, comunidades indígenas, quilombolas e da cultura popular. Combinando relatos pessoais e experiências acadêmicas, eles apontam como as universidades privilegiam o repertório europeu e, ao mesmo tempo, deslegitimam expressões afro- brasileiras e indígenas, muitas vezes classificadas como "folclore" ou reduzidas a manifestações menores. Tal estrutura pedagógica é vista como reflexo de um colonialismo persistente, que marginaliza saberes ancestrais e perpetua racismo e desigualdade.

De modo semelhante, Rosa Pereira e Costa (2019) defendem que a pedagogia musical deve ir além da prática instrumental ou do simples entretenimento coletivo. Para eles, a verdadeira função da educação musical é formar a capacidade de escuta e de imaginação, levando o estudante a compreender intelectualmente e de forma sensível as obras. A música, nessa perspectiva, não deve ser reduzida a exercícios mecânicos ou a um consumo acrítico, mas precisa conduzir o aluno ao contato com sua dimensão estética e espiritual. Os autores criticam a substituição da formação sólida por atividades simplificadas (como uso indiscriminado de flauta doce ou brinquedos musicais), que acabam infantilizando o aprendizado. Para Adorno, citado pelos autores, instrumentos como o piano deveriam ocupar papel central, pois oferecem acesso à complexidade harmônica e polifônica das obras.

Essa preocupação também aparece no estudo de Dias Carrasqueira (2018), que constatou a dificuldade de muitos estudantes e profissionais de instrumentos melódicos em desenvolver consciência harmônica e improvisação, mesmo apresentando boa técnica. Segundo ele, isso ocorre em grande parte pelo predomínio de métodos europeus dos séculos XIX e XX, focados em exercícios repetitivos e mecânicos, sem espaço para experimentação criativa. Carrasqueira também denuncia os efeitos da especialização herdada da Revolução Industrial: músicos extremamente virtuosos em um aspecto, mas frágeis em outros, intérpretes que não compõem, ou compositores que não dominam um instrumento. Essa lógica cria hierarquias artificiais na música, nas quais o compositor ocupa posição privilegiada e o intérprete se limita à reprodução da partitura. Para ele, é preciso resgatar a improvisação, prática comum no Barroco e no Classicismo, mas abafada pelo mecanicismo moderno.

Rosa Pereira e Costa (2019) reforçam ainda que a educação não deve tratar a criança como limitada por sua infância, mas como alguém capaz de compreender obras complexas desde cedo, se bem orientada. Adorno, nesse sentido, valoriza a imaginação musical, a leitura silenciosa de partituras e o contato direto com obras relevantes, defendendo repertórios criteriosos, de Bach à música moderna, que, mesmo complexos, despertam mais fantasia e aprendizado do que exercícios simplistas.

Já Lima Souza (2020) lembra que a música acompanha a humanidade desde as civilizações antigas, presente em rituais, celebrações e na vida cotidiana. Mais que arte, ela é uma linguagem universal, ligada às emoções, à memória e ao aprendizado. Na escola, a música se mostra um poderoso recurso pedagógico, capaz de estimular concentração, criatividade e motivação, tornando o ensino mais dinâmico e significativo.

Um ponto central, novamente ressaltado por Dias Carrasqueira (2018), é a ausência da música brasileira nos currículos acadêmicos. Apesar da imensa riqueza rítmica, melódica e harmônica de gêneros como choro, samba, baião, frevo e seresta, a música popular segue desvalorizada por preconceito, reflexo de uma mentalidade colonizada que privilegia repertórios europeus. Essa exclusão priva os estudantes do contato com gestos rítmicos e interpretativos autênticos, fundamentais também para compreender compositores eruditos brasileiros como Villa-Lobos e Guarnieri.

Nesse caminho, Lima Souza (2020) afirma que ensinar é mais do que transmitir conteúdos: exige estratégias que dialoguem com a realidade e as emoções dos alunos. A música, nesse contexto, aproxima o estudante do conhecimento, desperta interesse e torna a aprendizagem mais prazerosa e duradoura. O ambiente escolar se transforma em espaço mais acolhedor, fortalecendo vínculos entre professor e aluno e ampliando as possibilidades cognitivas e afetivas.

Rosa Pereira (2020) amplia a discussão ao destacar a relevância da música, da arte e do movimento como linguagens pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. De forma interdisciplinar, essas práticas dialogam com a curiosidade e a sensibilidade da infância, favorecendo aprendizagens criativas e equilibradas. A música, em especial, estimula raciocínio, memória, atenção e linguagem, ao mesmo tempo em que desperta sensibilidade e prazer pelo aprender. O ritmo e a melodia fortalecem conexões neurais e promovem expressão de emoções, além de estimular a socialização, a empatia e o trabalho coletivo.

Brasil e Prudente (2021) estruturam sua reflexão em quatro “janelas”: o encontro com Carlos Rodrigues Brandão, que inspira uma educação popular baseada no diálogo; a vivência com os povos Apinayé, que revela a música como parte da natureza e da espiritualidade; o impacto da academia e de suas feridas coloniais, onde denunciam exclusões e violências simbólicas contra alunos negros e pobres; e o diálogo com Celso Prudente, que aprofunda reflexões sobre africanidade, identidade cultural e pedagogias libertadoras. A partir dessas experiências, defendem a música como prática viva, plural e enraizada em culturas locais, em oposição ao modelo eurocêntrico predominante.

Lima Souza (2020) acrescenta a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma educação voltada à transformação social e à superação de métodos mecânicos e descontextualizados. Para ele, o ensino deve unir teoria e prática, emoção e razão, arte e conhecimento, de forma conectada à realidade dos alunos.

Na mesma linha, Rosa Pereira (2020) destaca a arte como campo de expressão simbólica, capaz de estimular a imaginação, ampliar a percepção estética e valorizar a diversidade de ideias. O fazer artístico, por meio de desenho, pintura, teatro ou escultura, ajuda a criança a elaborar sentimentos e construir significados próprios. Para Dantas de Araújo (2019), a arte contribui para o aprendizado em diálogo com a cultura, mas ainda ocupa espaço secundário no currículo, diante da valorização de disciplinas tradicionais e da ênfase em práticas repetitivas centradas em cadernos e avaliações.

O movimento, segundo Rosa Pereira (2020), é igualmente essencial. O corpo, primeiro mediador entre criança e mundo, expressa emoções e favorece a aprendizagem por meio da exploração e da interação. Música, arte e movimento, integrados, tornam o aprendizado mais dinâmico, criativo e humano, desde que mediados por professores sensíveis e intencionais.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica descrita por Lima Souza (2020) mostra como a música, ao ser integrada às demais áreas, favorece interdisciplinaridade e desenvolvimento integral. Canções, ritmos e sons ampliam a compreensão dos conteúdos, fortalecem a expressão individual e conectam

teoria e prática, transformando a escola em espaço de sensibilidade, criatividade e emoção, onde aprender é ato prazeroso e transformador.

Por fim, Rodrigues et al. (2025) reforçam que experiências artísticas desde o nascimento são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Devem ser compreendidas como direito, e não como privilégio. Defendem ainda políticas de formação que envolvam famílias, educadores, artistas e sociedade, unindo criação, intervenção e pesquisa. Nesse processo, a linguagem poética aparece como recurso para aprofundar sentidos e inspirar transformações coletivas. Dantas de Araújo (2019) complementa essa visão ao defender a arte como direito fundamental na escola, caminho para formar crianças mais inventivas e críticas, valorizando tanto o professor polivalente quanto o especialista. Ao final, a obra convida a refletir: por que e para que arte? Qual é o papel da criatividade na educação? E como ela pode se conectar a todas as áreas do conhecimento?

DISCUSSÃO

O percurso reflexivo construído até aqui evidencia que a integração entre música, arte e movimento no campo educacional não é apenas um recurso metodológico, mas uma necessidade urgente para a consolidação de uma pedagogia verdadeiramente humanizadora. Ao reunir os diferentes estudos, como os de Rodrigues et al. (2025) a Brasil e Prudente (2021), passando por Carrasqueira (2018), Rosa Pereira e Costa (2019), Lima Souza (2020) e Dantas de Araújo (2019) , torna- se possível perceber um consenso em torno da ideia de que a escola precisa romper com modelos enrijecidos, pautados no eurocentrismo, na fragmentação do saber e na primazia de métodos mecânicos de ensino.

A trajetória relatada por Rodrigues et al. (2025), ao articular a experiência da Companhia de Música Teatral em Portugal, amplia a noção de formação para além da figura individual do professor. Sua proposta de caring cluster, uma rede colaborativa de famílias, artistas, educadores e demais agentes sociais, dialoga diretamente com as demandas contemporâneas de uma educação que ultrapassa os muros da escola. A meu ver, esse conceito deveria ser mais amplamente discutido no Brasil, pois pode inspirar políticas públicas e práticas comunitárias que tornem a educação infantil menos isolada e mais integrada à vida social e cultural da criança. No entanto, também vejo o risco de que, sem apoio governamental, tais iniciativas fiquem restritas a contextos privilegiados, o que reforça desigualdades.

No Brasil, contudo, a realidade ainda é marcada por tensões profundas. As críticas de Brasil e Prudente (2021) desvelam um cenário em que as práticas musicais eurocêntricas ainda predominam, invisibilizando expressões afro-brasileiras, indígenas e populares. Aqui, considero essencial assumir que não basta incluir músicas populares em eventos escolares de forma pontual; é necessário estruturar currículos que valorizem de fato a diversidade cultural brasileira, rompendo com a ideia de que certos repertórios são "menores". Essa transformação exige coragem institucional, pois questiona privilégios e hierarquias enraizadas.

Esse debate ecoa na crítica de Carrasqueira (2018), que aponta a carência de improvisação e consciência harmônica entre músicos formados em moldes excessivamente técnicos e mecanicistas. Pessoalmente, acredito que essa crítica não se restringe à música, mas reflete um padrão educacional mais amplo: a escola, em diversas áreas, ainda valoriza mais a reprodução do que a criação. Retomar a improvisação e a liberdade expressiva, portanto, não é apenas um resgate histórico, mas uma aposta no desenvolvimento de sujeitos autônomos, criativos e adaptáveis às demandas de um mundo em constante transformação.

As contribuições de Rosa Pereira e Costa (2019) e de Lima Souza (2020) ampliam a discussão para o caráter interdisciplinar da música, da arte e do movimento. Ao defenderem que a criança é capaz de compreender complexidades desde cedo, eles nos lembram de algo que considero central: subestimar o potencial da infância é

um dos maiores erros da educação tradicional. Quando oferecemos às crianças apenas conteúdos simplificados ou atividades mecânicas, não estamos "respeitando sua idade", mas sim limitando seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, vejo a arte como um campo privilegiado para desafiar e expandir capacidades, estimulando desde cedo a imaginação, a criticidade e a autonomia.

Outro ponto de grande relevância é a ausência da música brasileira nos currículos formais, denunciada por Carrasqueira (2018). Esse aspecto, para mim, revela um problema identitário profundo: ao negar espaço às nossas próprias expressões culturais, a escola contribui para uma sensação de inferioridade frente ao repertório europeu, perpetuando uma visão colonizada. Reconhecer e valorizar o samba, o choro, o frevo e tantas outras expressões não é apenas uma questão estética, mas também política, pois reforça o pertencimento, a autoestima e a consciência histórica dos estudantes.

Nesse cenário, a pedagogia histórico-crítica, destacada por Lima Souza (2020), apresenta-se como uma via promissora. Vejo nessa abordagem uma forma de equilibrar tradição e inovação, garantindo que o ensino não se reduza a práticas espontaneístas, mas também não se engesse em conteúdos descontextualizados. É preciso assumir que a educação crítica não acontece apenas com discursos políticos ou leituras teóricas, mas também através de práticas artísticas que colocam os alunos em contato direto com a sensibilidade e a coletividade.

Não se trata apenas de defender a inclusão de música, arte e movimento no currículo, mas de repensar a própria função da escola. Dantas de Araújo (2019) aponta como essas práticas ainda ocupam lugar secundário, submetidas a uma lógica escolar que valoriza excesso de escrita, avaliações e tarefas mecânicas. A meu ver, isso acontece porque ainda persiste a crença de que arte é "menos séria" do que matemática ou língua portuguesa. Tal visão é reducionista e perigosa, pois desconsidera que a arte desenvolve competências essenciais para o século XXI, como criatividade, empatia e pensamento crítico.

Assim, música, arte e movimento, quando integrados de forma intencional e sensível, tornam-se práticas pedagógicas transformadoras. Em minha opinião, cabe ao professor não apenas mediar essas experiências, mas também lutar por espaço dentro das instituições, assumindo uma postura ativa na defesa de currículos mais humanos e inclusivos. Isso implica coragem e, muitas vezes, resistência frente a estruturas conservadoras.

Em síntese, acredito que a educação contemporânea precisa assumir definitivamente que música, arte e movimento não são acessórios, mas direitos fundamentais e pilares da formação integral. Negar ou minimizar essas práticas é negar a própria humanidade dos estudantes. Reconhecê-las, por outro lado, é apostar em uma escola que prepara sujeitos para viver de forma plena, crítica e criativa, em sintonia com a realidade e com os desafios do presente.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, torna-se evidente que a música, a arte e o movimento não podem ser vistos como meros complementos da prática pedagógica, mas sim como dimensões fundamentais da formação humana e social. Ao longo da análise dos diferentes autores, percebe-se que essas linguagens expressivas se constituem como ferramentas capazes de transformar não apenas a sala de aula, mas também a própria concepção de educação, deslocando-a de um modelo centrado na repetição mecânica e na transmissão de conteúdo para uma prática viva, interdisciplinar e crítica. Nesse sentido, elas se apresentam como caminhos privilegiados para promover aprendizagens duradouras, que unem corpo e mente, razão e emoção, tradição e contemporaneidade.

Os estudos aqui reunidos revelam que a ausência de uma abordagem artística consistente no currículo escolar ainda é reflexo de processos históricos marcados pelo colonialismo, pela desigualdade e pela valorização excessiva de determinados repertórios em detrimento de outros. A crítica de Brasil e Prudente (2021), ao evidenciar a invisibilização das culturas afro-brasileiras, indígenas e populares, aponta para a urgência de uma educação musical plural, capaz de reconhecer a riqueza de saberes tradicionalmente

marginalizados. Do mesmo modo, Dias Carrasqueira (2018) denuncia as fragilidades de um ensino engessado em métodos europeus, que sufocam a improvisação e a criatividade. Essas reflexões convergem para a compreensão de que a educação artística deve estar alicerçada no diálogo com a diversidade cultural, rompendo com hierarquias e preconceitos que limitam as possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto central diz respeito ao potencial da arte e da música no desenvolvimento integral do ser humano. Lima Souza (2020) e Rosa Pereira (2020) ressaltam que tais práticas mobilizam múltiplas dimensões, cognitivas, emocionais, sociais e motoras, fortalecendo vínculos afetivos, estimulando a imaginação e a empatia e criando um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. A arte, nesse cenário, é vista como direito e não como privilégio, como também enfatizam Rodrigues et al. (2025), que chamam atenção para a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso a experiências artísticas desde a primeira infância. Ao unir teoria e prática, ciência e sensibilidade, razão e emoção, a educação artística abre espaço para a construção de sujeitos mais críticos, criativos e conscientes de seu papel social.

Portanto, compreender a relevância de integrar música, arte e movimento ao cotidiano escolar é compreender a própria essência do processo educativo como ato cultural, político e emancipador. Cabe ao educador assumir o papel de mediador sensível, capaz de planejar intencionalmente experiências significativas que respeitem a diversidade, estimulem a criatividade e promovam a transformação pessoal e coletiva. Uma escola que valoriza essas linguagens torna-se espaço de encantamento e descoberta, onde aprender é uma experiência prazerosa, profundamente humana e socialmente transformadora.

Conclui-se, assim, que a música, a arte e o movimento, quando compreendidos como instrumentos pedagógicos integrados e essenciais, não apenas ampliam horizontes cognitivos, mas também ressignificam o papel da escola na contemporaneidade. Ao articular tradição e inovação, razão e sensibilidade, singularidade e coletividade, tais práticas consolidam uma educação que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, agir criativamente e sentir com profundidade. É nesse equilíbrio entre conhecimento, estética e afeto que se encontra o verdadeiro sentido de uma educação humanizadora, que prepara não apenas para o futuro, mas sobretudo para viver com plenitude o presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, A; PRUDENTE, CL. A música e seu ensino: pedagogias invisíveis, outras janelas para o mundo. Revista Brasileira de educação do campo, v. 6, e12323, 2021. Acesso em: 20 de setembro de 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12323>

DANTAS DE ARAUJO, BL. Livro grátis: 'Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental'. OperaMundi, 2019. Acesso em: 22 de setembro de 2025. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/livros-para--baixar/livro-gratis-artes-visuais-nos- anos--inciais-do-ensino-fundamental/>

DIAS CARRASQUEIRA, AC. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. Ensino de humanidades, v. 32, n. 93, 2018. Acesso em: 24 de Setembro de 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/t3hzVxtc3fXt-4Jkf7xDYhVx/?format=html&lang=pt>

LIMA SOUZA, ED. A música como estratégia de ensino e aprendizagem. SCIAS, Arte e educação, v. 15, n. 2, p. 37-56, 2024. Acesso em: 20 de setembro de 2025. Disponível em: < https://doi.org/10.36704/sciasart.v15i2.7189 >

RODRIGUES, H; et al. Music and arts in early childhood education: paths for professional development towards sociak and human development. Educ. Sci, v, 15, n. 8, p. 991, 2025. Acesso em: 25 de setembro de 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/991>

ROSA PEREIRA, EP. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. OPUS, Revista eletrônica da ANPPOM, v. 26, n. 1, 2020. Acesso em: 25 de setembro de 2025. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/in-

dex.php/opus/article/view/opus2020a2601/pdf
>
ROSA PEREIRA, EL; COSTA, CA. Sobre a pedagogia musical – Theodor W Adorno. Revista Tecnia, v. 4, n. 2, p. 159-179, 2019. Acesso em: 29 de Setembro de 2025. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/930>

O USO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

BRENO MARTINS DE MAIO

Resumo

Este artigo discute as potencialidades do uso da fotografia como recurso didático e como fonte de análise no ensino de Geografia e História. Busca-se compreender como as imagens fotográficas, ao mesmo tempo em que documentam e interpretam a realidade, podem auxiliar no desenvolvimento de uma visão crítica dos estudantes. A reflexão parte de referenciais teóricos e de experiências relatadas em pesquisas recentes, destacando a relevância da fotografia na análise da paisagem, do espaço urbano, dos processos históricos e das representações sociais. Também são incorporadas as contribuições de Boris Kossoy, que desenvolveu no Brasil uma importante análise da fotografia como fonte histórica, Walter Benjamin, que problematizou a reprodutibilidade técnica da obra de arte e a perda de sua "aura", e Susan Sontag, que refletiu sobre o impacto social e cultural das imagens fotográficas. Inclui-se ainda Philippe Dubois, que discute a fotografia enquanto signo e linguagem. Conclui-se que a fotografia, se devidamente contextualizada e problematizada, amplia as possibilidades pedagógicas, aproximando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Fotografia; Ensino de Geografia; Ensino de História; Recursos didáticos; Imagem.

1 INTRODUÇÃO

O uso de recursos visuais no ensino de Geografia e História tem se consolidado como uma prática relevante para a construção do conhecimento crítico. Dentre esses recursos, a fotografia ocupa um lugar de destaque, tanto pela sua presença constante no cotidiano dos estudantes quanto pelo seu potencial de registro e interpretação da realidade.

Segundo Sontag (2004), a fotografia não apenas documenta, mas também molda nossa percepção do mundo. Essa perspectiva abre espaço para que professores utilizem a imagem não como mero suporte ilustrativo, mas como fonte de investigação e reflexão. No campo da História, as fotografias são documentos que expressam o tempo e o espaço de sua produção; na Geografia, permitem analisar paisagens, transformações socioespaciais e a construção da memória coletiva.

Boris Kossoy (2001) reforça essa visão ao destacar que a fotografia deve ser entendida como documento histórico, fruto de intencionalidades, contextos sociais e técnicos. Para ele, a fotografia não é neutra, mas sim carregada de significados que permitem compreender tanto o objeto retratado quanto o olhar de quem fotografou. Essa perspectiva vai de encontro ao conceito freiriano de que não existe neutralidade na prática docente, pois ainda que o discurso do docente seja de neutralidade, o ato de ensinar está carregado de escolhas, ideologias e visão de mundo. Segundo Freire (1996, p. 77), o ato de ensinar nunca é neutro, já que implica escolhas políticas, éticas e sociais que podem reforçar ou transformar a realidade. Ou seja, a prática docente não é neutra, e quando se decide pelo uso de fotografia na prática docente, estamos manipulando uma produção imagética baseada também num ato enviesado, além da própria curadoria praticada pelo professor, que em seu planejamento, pensou, pesquisou e escolheu quais imagens utilizar em aula e como seriam feitas as reflexões sobre essa imagem. Por sua vez, Walter Benjamin (1987) contribui ao discutir a reprodutibilidade técnica da imagem fotográfica e a consequente perda da "aura", ressaltando como a fotografia transforma nossa experiência com o real e com a obra de arte. Já Dubois (1993) analisa a fotografia como signo, discutindo sua especificidade enquanto linguagem que media o real e a representação.

O presente artigo busca compreender como a fotografia pode ser incorporada ao ensino de Geografia e História de modo crítico e reflexivo. O texto está estruturado em três

partes: a primeira discute o papel da fotografia como documento histórico e fonte de análise; a segunda apresenta possibilidades pedagógicas no ensino de Geografia; e a terceira discute desafios e caminhos metodológicos para a utilização desse recurso em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A fotografia como documento histórico

A fotografia é um recurso que ultrapassa a mera reprodução visual. Conforme Silva Júnior e Martins da Silva (2019), ela permite ao estudante perceber dimensões do passado que muitas vezes não estão registradas em textos escritos. Fotografias de manifestações políticas, movimentos sociais ou registros do cotidiano revelam aspectos que podem ser analisados criticamente no ensino de História.

Obede Domingos de Sant Ana e Paulo Maia (2019) reforçam que a fotografia deve ser trabalhada como linguagem visual, passível de interpretação, carregada de intencionalidades e enquadramentos. Assim, em vez de ser utilizada apenas como ilustração, pode tornar-se fonte para problematização histórica, estimulando nos estudantes o questionamento sobre quem produziu a imagem, em qual contexto e com quais objetivos. O uso de fotografia em sala de aula passa a ser elemento que contribui diretamente no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, aumentando-lhe o repertório cultural e aguçando debates e a construção de argumentos à partir de análises, sempre partindo do ponto de vista de cada estudante, que carrega em si também sua visão de mundo. Dentre diversos exemplos possíveis, o uso das imagens produzidas no período de governo de Stálin (1922-1953), é uma possibilidade rica em significado para se trabalhar a questão da intencionalidade, como foi produzida, e problematizar a questão da manipulação de imagens.

Kossoy (2001) acrescenta que a fotografia é sempre uma construção cultural e histórica, sendo necessário compreendê-la a partir de sua materialidade, de seu contexto de produção e de circulação. Ele argumenta que a imagem fotográfica deve ser lida em duas dimensões: como documento, que registra o visível, e como monumento, que carrega significados e ideologias da sociedade que a produziu. Essa abordagem possibilita ao ensino da História não apenas trabalhar com fotografias como testemunhos, mas também como representações que precisam ser decifradas. Dessa forma, análises imagéticas são também carregadas de subjetividade em algum grau, possibilitando interpretações diferentes, inclusive permitindo aos estudantes apontarem interpretações que por vezes pode ter escapado ao docente, materializando o “ensinar aprendendo, aprender ensinando”.

Ana Heloisa Molina (2015) aprofunda essa discussão teórica ao analisar como as fotografias das escolas normais do início do século XX, especialmente do interior de São Paulo e Paraná, servem como fontes primárias para a historiografia contemporânea. Ela demonstra que essas imagens não são meras ilustrações, mas documentos que revelam a organização do espaço escolar, a disciplina do corpo, as práticas pedagógicas e a hierarquia social da época. O estudo de Molina evidencia que a leitura crítica dessas fotografias permite ir além da aparência e compreender as intenções do poder instituído, os valores da sociedade da época e a construção de uma memória escolar oficial.

2.2 Fotografia, memória e reprodutibilidade

Walter Benjamin (1987) oferece uma contribuição fundamental para entender a fotografia em sua dimensão filosófica. Para o autor, a fotografia é um marco na transformação da arte e da percepção estética, pois rompe com a ideia da obra única e irreprodutível. Ao ser passível de reprodução em larga escala, a fotografia perde sua "aura", ou seja, sua singularidade e unicidade. Essa análise é relevante para o ensino porque ajuda a problematizar o modo como as imagens circulam e influenciam a formação do imaginário social, ainda mais considerando os dias atuais, onde a disseminação dos smartphones e

o amplo uso das redes sociais tornaram amplamente acessíveis todo o tipo de produção visual, impactando as gerações mais jovens, nascidas após a consolidação do uso da internet doméstica e móvel.
Benjamin também destaca que a fotografia democratiza o acesso à imagem e amplia as possibilidades de difusão do conhecimento, mas ao mesmo tempo cria uma nova relação entre sujeito e obra. No ensino de História e Geografia, essa perspectiva ajuda a pensar criticamente o consumo massivo de imagens e o papel dos meios de comunicação na construção das narrativas históricas e espaciais.

2.3 Fotografia, percepção e impacto social

Susan Sontag (2004) analisa a fotografia a partir de seu impacto cultural e social. Para ela, fotografar é um ato que confere significado ao mundo, selecionando o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido. A autora argumenta que o

acúmulo de imagens produz uma espécie de anestesia moral, em que a exposição constante a determinadas cenas pode banalizar o sofrimento ou a violência. Essa reflexão é essencial para que os estudantes compreendam como a fotografia participa da construção da memória coletiva e influencia sensibilidades.
No ensino, as ideias de Sontag convidam o professor a discutir criticamente não apenas o conteúdo das imagens, mas também o efeito de sua circulação social, questionando como determinadas representações reforçam visões de mundo e moldam identidades.

2.4 Fotografia como signo e linguagem

Dubois (1993) contribui ao discutir a fotografia como signo, aproximando-a das reflexões semióticas. Para ele, a fotografia ocupa um lugar singular entre a realidade e a representação: ao mesmo tempo em que se vincula diretamente ao real por meio da impressão luminosa, também é construída por escolhas de enquadramento, ângulo, iluminação e contexto. Essa visão semiótica é fundamental para que os estudantes compreendam a fotografia não como reflexo fiel do real, mas como linguagem que interpreta o mundo.

2.5 Fotografia e ensino de Geografia

Na Geografia, a fotografia também se apresenta como uma ferramenta poderosa para a compreensão do espaço. Ulhôa (2022) destaca que há paradoxos no uso das imagens, pois nem sempre a fotografia representa fielmente a realidade. Ela é recorte, interpretação, e carrega códigos que podem não ser imediatamente perceptíveis. Essa reflexão é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica da paisagem.
Nesse sentido, as contribuições de Denis Cosgrove (1998) são essenciais. Para ele, a paisagem é uma construção cultural e social, não apenas um dado físico. As fotografias, portanto, não são neutras, mas refletem e moldam a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor. Ao trabalhar com imagens, o professor pode estimular a observação de elementos como o uso do solo, a organização da cidade, as mudanças ambientais e os símbolos culturais expressos nas paisagens,

mostrando como elas são construídas a partir de ideologias e valores de uma sociedade. Frasson (2021) reforça que a fotografia, quando associada a análises contextuais, possibilita a compreensão das relações entre espaço, sociedade e natureza. Ao trabalhar com imagens, o professor pode estimular a observação de elementos como o uso do solo, a organização da cidade, as mudanças ambientais e os símbolos culturais expressos nas paisagens.

2.6 Fotografia e análise da paisagem urbana

Pesquisas recentes mostram que a fotografia pode contribuir para a análise da paisagem urbana, especialmente quando usada em atividades de campo e projetos escolares. Silva, Silva e Canêjo (2018) discutem como a fotografia permite múltiplos olhares

sobre a cidade, revelando desigualdades, transformações espaciais e dinâmicas sociais. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia não se limita a mapas e gráficos, mas incorpora a visualidade como fonte de análise. Uma foto, registrada pelo fotógrafo Tuca Vieira em 2004, ganhou notoriedade pelo seu amplo uso em livros didáticos, onde a imagem aérea destacava um condomínio de alto padrão no bairro do Morumbi, chamado Penthouse, com piscinas em cada sacada, e a imagem em segundo plano da comunidade do Paraisópolis, num exacerbado contraste de luxo e pobreza, realçando a desigualdade social presente na cidade de São Paulo, mas que sintetiza a realidade nacional. Poucas fotos se tornaram tão icônicas quanto esta, quando pensamos no uso de registros fotográficos no ensino de geografia.

As ideias de David Harvey (2000) complementam essa análise ao problematizar a produção do espaço dentro de lógicas capitalistas. O autor mostra como as imagens, incluindo as fotografias, participam da reprodução de desigualdades socioespaciais. O uso de fotografias em sala de aula, a partir da perspectiva de Harvey, pode ajudar os estudantes a questionar quais aspectos da cidade estão sendo mostrados e quais estão sendo escondidos. Por exemplo, a fotografia de um novo projeto imobiliário pode revelar a prosperidade, mas oculta os processos de gentrificação e a exclusão social. Assim, a fotografia se torna uma

ferramenta para desvendar as complexas relações de poder que se manifestam na paisagem urbana.

O estudo de Molina (2015) também tem relevância para o ensino de Geografia ao demonstrar como a fotografia revela a relação entre espaço e disciplina. As imagens das escolas normais mostram a organização rigorosa do ambiente, com fileiras de alunas, salas de aula arrumadas e a distinção entre espaços internos e externos. Para a historiadora, a fotografia é um recurso que permite analisar a materialidade do espaço escolar e como ele foi projetado para moldar comportamentos e perpetuar uma determinada visão de ensino. Isso reforça a ideia de que a fotografia não apenas mostra a paisagem, mas também as relações sociais e de poder que a estruturam.

2.7 Potencialidades pedagógicas

A utilização de fotografias no ensino de Geografia e História apresenta algumas potencialidades relevantes:

Desenvolvimento da leitura crítica: as imagens estimulam os estudantes a questionarem fontes, contextos e intenções.

Aproximação com o cotidiano: por meio de fotografias locais, os estudantes percebem transformações no espaço em que vivem.

Construção de memória coletiva: a análise de fotografias históricas promove reflexões sobre identidade e pertencimento.

Integração interdisciplinar: a fotografia dialoga tanto com a História quanto com a Geografia, possibilitando abordagens conjuntas.

A análise de Molina (2015) reforça o conceito de que a fotografia contribui para a construção da memória institucional. Ao examinar as imagens de escolas normais, ela percebeu que as fotografias eram cuidadosamente planejadas para mostrar uma "escola ideal", com alunas disciplinadas, espaços impecavelmente organizados e professores em posturas de autoridade. Isso mostra que as fotos não apenas registram o passado, mas também constroem uma narrativa oficial e idealizada sobre a instituição, deixando de lado aspectos problemáticos ou informais. Essa abordagem é crucial para o ensino de História, pois ensina os

alunos a questionarem a "verdade" por trás das imagens e a reconhecerem a intencionalidade por trás da construção da memória.

2.8 Desafios metodológicos

Apesar de seu potencial, o uso da fotografia apresenta desafios. Ulhôa (2022) lembra que a interpretação de imagens exige competências específicas, pois nem todos os estudantes possuem familiaridade com a leitura crítica de representações visuais. Além disso, a abundância de imagens disponíveis em ambientes digitais pode levar a um con-

sumo superficial, dificultando a análise aprofundada.
Nesse sentido, cabe ao professor desenvolver estratégias metodológicas que orientem o trabalho com fotografias em sala de aula. Atividades comparativas, análise de séries fotográficas e produção de imagens pelos próprios estudantes são caminhos que podem favorecer a reflexão crítica.

3 CONCLUSÃO

A fotografia, quando utilizada no ensino de Geografia e História, representa mais do que um recurso ilustrativo. Ela é um documento que expressa intencionalidades, interpretações e representações do mundo. A partir dela, é possível desenvolver nos estudantes a capacidade de análise crítica, a compreensão das transformações sociais e espaciais, bem como a valorização da memória coletiva.
As contribuições de Boris Kossoy permitiram compreender a fotografia como fonte histórica complexa, que revela tanto o objeto retratado quanto o olhar social e cultural de quem a produziu. Walter Benjamin, por sua vez, ampliou o debate ao evidenciar a reprodutibilidade da fotografia e sua influência na percepção estética e histórica, destacando a perda da aura da obra única. Susan Sontag trouxe reflexões sobre o impacto cultural da imagem e a banalização do sofrimento diante do excesso de fotografias. Dubois contribuiu ao situar a fotografia no campo da semiótica, mostrando sua condição de signo e linguagem.

A revisão teórica e as pesquisas analisadas neste artigo evidenciam que a fotografia contribui para ampliar as metodologias de ensino, tornando as aulas mais significativas e conectadas com a realidade dos estudantes. No entanto, para que seu potencial seja efetivamente explorado, é necessário que o docente a utilize de forma planejada, problematizada e integrada a objetivos pedagógicos claros.
Assim, a fotografia se consolida como um recurso didático que aproxima História e Geografia, favorecendo uma aprendizagem reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In:
Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSGROVE, Denis. Social formation and symbolic landscape. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. Campinas: Papirus, 1993.

FRASSON, Margarete. Fotografia, contexto e análise no ensino e na pesquisa de Geografia. Geoingá, v. 13, n. 2, 2021. DOI: 10.4025/geoinga.v13i2.52557.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ática, 2001.

MOLINA, Ana Heloisa. A História contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea. Dimensões, v. 34, p. 457-489, 2015.
QUEIROZ, Guilherme; QUINTELLA, Sérgio (col.). Prédio famoso pelo contraste com comunidade enfrenta dívidas e processos. VEJA São Paulo, São Paulo, 16 fev. 2024.
Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cidades/predio-morumbi-desigualdade-social-favela-piscin a/. Acesso em: 17 set. 2025.

SANT ANA, Obede Domingos de; MAIA, Paulo Roberto de Azevedo. A fotografia como ferramenta para o ensino de História. Veredas da História, v. 15, n. 1, 2019. DOI: 10.9771/rvh.v15i1.50980.
SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; MARTINS DA SILVA, Davi Aragão. A fotografia nas aulas de história – potencialidades. Itinerarius Reflectionis, v. 15,
n. 1, p. 1–21, 2019.

SILVA, Itállo Fernando de Freitas; SILVA, Leonardo Lima da; CANÊJO, Valdemira Pereira. A fotografia como recurso mediático no ensino

de Geografia: a paisagem urbana em múltiplos olhares e convergências. Revista Ensino de Geografia (Recife), v. 1, n. 1, p. 56–67, 2018. DOI: 10.51359/2594-9616.2018.240413.
SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ULHÔA, Leonardo Moreira. Sobre o uso e os paradoxos das imagens no ensino de Geografia: obstáculos entre a fotografia e a realidade representada. Giramundo,
v. 9, n. 17, p. 7–19, 2022. DOI: 10.33025/grgcp2.v9i17.3301.

DO RABISCO À CRIAÇÃO: A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA

CATARINA SILVEIRA RAMOS

RESUMO
O presente artigo aborda a importância da expressão artística no contexto da educação infantil, destacando como o desenho, a pintura, a modelagem e outras manifestações favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O objetivo é analisar de que forma a arte, desde os primeiros rabiscos até produções mais elaboradas, contribui para a construção da identidade, para o estímulo da criatividade e para a ampliação das formas de comunicação e expressão. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa de estudos sobre práticas pedagógicas que valorizam a arte como linguagem essencial no processo educativo. Os resultados evidenciam que a expressão artística na infância não deve ser vista apenas como atividade recreativa, mas como um meio potente de aprendizagem, capaz de desenvolver a autonomia, a imaginação e a sensibilidade estética. Além disso, ressalta-se a relevância do papel do educador em criar ambientes que favoreçam a experimentação e a livre expressão, respeitando os tempos e singularidades de cada criança. Conclui-se que a arte, ao integrar o cotidiano escolar, promove não apenas o prazer estético, mas também aprendizagens significativas que contribuem para a formação integral do sujeito.
PALAVRAS-CHAVE educação infantil; arte; expressão artística; criatividade; desenvolvimento infantil

ABSTRACT
This article discusses the importance of artistic expression in early childhood education, emphasizing how drawing, painting, modeling, and other forms of creation contribute to cognitive, emotional, and social development. The study aims to analyze how art, from the first scribbles to more elaborate productions, supports identity building, creativity, and diverse communication. The methodology was based on bibliographic research and qualitative analysis of educational practices that value art as an essential language in the learning process. The findings indicate that artistic expression should not be seen merely as a playful activity, but as a powerful tool that fosters autonomy, imagination, and aesthetic sensitivity.
KEYWORDS early childhood education; art; artistic expression; creativity; child development

INTRODUÇÃO

A infância é um período singular na vida do ser humano, marcado por descobertas, experimentações e aprendizagens que moldam a formação integral do sujeito. Nesse contexto, a arte se apresenta como uma linguagem privilegiada, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças. Desde os primeiros rabiscos até produções mais estruturadas, a expressão artística constitui uma forma de comunicação que antecede muitas vezes a linguagem verbal, permitindo que a criança manifeste emoções, ideias e compreensões de mundo. Assim, refletir sobre a presença da arte na educação infantil é também compreender seu papel fundamental na construção de sujeitos criativos, críticos e sensíveis.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de valorizar práticas pedagógicas que ultrapassem a visão da arte como atividade meramente recreativa. Em muitas instituições, as atividades artísticas ainda são tratadas como momentos de descontração, desvinculados dos processos de aprendizagem e formação. No entanto, estudos e experiências educacionais demonstram que a arte constitui um meio potente de desenvolvimento, ampliando o repertório cultural, promovendo a autonomia e estimulando a sensibilidade estética das crianças. Além disso, discutir a expressão artística na infância contribui para o fortalecimento de propostas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, que reconhecem as múltiplas linguagens como ferramentas legítimas de aprendizagem.

Do ponto de vista social, a relevância do estudo está na compreensão de que a arte fa-

vorece a inserção das crianças em diferentes contextos culturais, ampliando seu senso de pertencimento e de identidade. Já no campo educacional, analisar a arte como parte da formação na infância possibilita repensar práticas docentes, estimulando o professor a adotar metodologias que valorizem a criatividade e o protagonismo infantil. Por sua vez, no aspecto científico, a pesquisa sobre arte e infância permite aprofundar os debates sobre as formas de aprendizagem, explorando como diferentes linguagens podem colaborar para a construção de saberes significativos.

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da expressão artística na educação infantil, destacando como os diferentes modos de criação contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, busca-se compreender as etapas do processo criativo infantil, identificar de que maneira as práticas pedagógicas podem potencializar a expressão artística e refletir sobre o papel do professor na mediação dessas experiências. Dessa forma, pretende-se oferecer subsídios teóricos e práticos que reforcem a presença da arte como eixo estruturante na educação infantil.

Em síntese, ao investigar a expressão artística na infância, o estudo propõe valorizar o percurso criativo da criança, desde os primeiros rabiscos até a consolidação de formas mais complexas de produção, entendendo esse processo como fundamental para a formação de sujeitos autônomos e criativos. A introdução, portanto, situa o leitor sobre a relevância do tema, aponta a justificativa para a pesquisa e apresenta os objetivos que nortearão a reflexão desenvolvida ao longo do artigo.

DESENVOLVIMENTO

A ARTE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte é compreendida como uma das primeiras formas de expressão humana e, na infância, assume papel decisivo na construção do conhecimento e na formação integral. Desde os primeiros contatos com materiais simples, como lápis, tintas e argila, a criança passa a experimentar diferentes maneiras de se comunicar com o mundo. Essa comunicação não verbal se dá de forma espontânea, mas guarda significados profundos, revelando sentimentos, descobertas e modos singulares de compreender a realidade. Para Vygotsky (1998), a arte representa a materialização da imaginação criadora, sendo um instrumento que conecta emoção e pensamento, permitindo que a criança organize e reelabore suas experiências.

A presença da arte na educação infantil, portanto, deve ser compreendida como uma linguagem, assim como a fala, a escrita ou o movimento. Barbosa (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a arte é um campo de conhecimento que possibilita à criança ampliar seu repertório cultural e desenvolver sua sensibilidade estética. Nesse sentido, a arte não pode ser reduzida a um recurso para “passar o tempo” ou a atividades decorativas, mas deve ocupar lugar de destaque nos projetos pedagógicos, estimulando a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica.

Além disso, a arte permite à criança estabelecer diálogos com diferentes culturas, histórias e tradições, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade. De acordo com Dewey (2010), a experiência estética é essencial para o desenvolvimento humano, pois desperta a curiosidade e a capacidade de atribuir novos significados ao mundo. Assim, ao entrar em contato com múltiplas manifestações artísticas, a criança aprende a valorizar tanto sua própria produção quanto a de seus colegas, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação.

Outro ponto relevante é que a arte na infância não se restringe às artes visuais. Música, dança, teatro e literatura também se constituem como linguagens fundamentais, capazes de mobilizar diferentes dimensões da aprendizagem. Essas práticas favorecem o desenvolvimento motor, a percepção rítmica, a expressividade corporal e a imaginação, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais. Para Read (2001), a arte é vital para a formação emocional e intelectual, pois cria oportunidades para que a criança reconheça suas emoções e as traduza em formas criativas de expressão.

Portanto, considerar a arte como lingua-

gem significa compreendê-la como um direito da criança e uma necessidade para sua formação integral. Na educação infantil, isso implica oferecer experiências diversificadas, planejadas intencionalmente pelos educadores, que valorizem tanto o processo quanto o produto artístico. Dessa forma, a arte cumpre sua função de ampliar horizontes, estimular a criatividade e consolidar-se como um eixo estruturante do processo educativo.

O Processo Criativo: Do Rabisco à Criação

O processo criativo infantil é um percurso gradual que se inicia muito antes do domínio da escrita ou de formas esteticamente elaboradas. Os primeiros rabiscos, muitas vezes vistos pelos adultos como simples marcas aleatórias, carregam significados profundos para a criança, funcionando como registros de movimentos, descobertas e intenções. Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), o desenvolvimento do desenho infantil ocorre em estágios, que vão do garatujo às representações mais complexas, evidenciando a evolução do pensamento simbólico e da percepção do mundo. Esses estágios não devem ser interpretados como modelos rígidos, mas como referências que ajudam o educador a compreender as necessidades e conquistas da criança em cada fase.

O rabisco, por exemplo, pode ser entendido como um primeiro ato de autonomia, no qual a criança percebe sua capacidade de interagir com o meio e deixar marcas. Essa experiência reforça a relação entre corpo e espaço, promovendo aprendizagens que se desdobram em outros campos do desenvolvimento, como a coordenação motora fina e a noção de limites. Para Vigotski (2009), a imaginação infantil é alimentada pela realidade, e os primeiros registros gráficos são formas de reelaborar experiências vividas. Assim, desenhar não é apenas brincar, mas também organizar pensamentos e dar sentido ao cotidiano.

À medida que o processo criativo se torna mais elaborado, a criança passa a explorar símbolos, personagens, histórias e cenários, utilizando a arte como uma linguagem para narrar e representar suas vivências. Nesse momento, o educador tem papel fundamental em reconhecer e valorizar as produções, sem impor padrões estéticos que inibam a originalidade. Como ressalta Ostrower (2014), a criação artística é um exercício de liberdade, que só floresce em contextos nos quais a criança se sente acolhida para experimentar.

Outro aspecto importante é compreender que o processo criativo não se limita ao produto final. Muitas vezes, a riqueza da experiência está no ato de criar, manipular materiais, testar cores, formas e texturas. Oliveira (2010) enfatiza que a aprendizagem por meio da arte se dá na experimentação, e que o erro deve ser encarado como parte essencial do caminho criativo. Dessa forma, a escola precisa oferecer materiais diversificados e ambientes estimulantes, onde a criança possa explorar sem receio de julgamentos.

Em síntese, o processo criativo infantil é marcado pela espontaneidade, pela curiosidade e pela busca de significados. Desde os primeiros rabiscos até a criação de produções mais complexas, a arte possibilita que a criança organize seu pensamento, expresse sentimentos e construa identidades. O papel do educador, nesse percurso, é garantir condições para que a liberdade criativa se mantenha viva, promovendo experiências que ampliem o repertório e respeitem as singularidades de cada criança.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O educador exerce um papel decisivo na mediação das experiências artísticas da infância. Longe de atuar como mero transmissor de técnicas, o professor é responsável por criar condições para que a criança explore materiais, descubra novas formas de expressão e reconheça suas produções como legítimas manifestações de aprendizagem. Essa postura implica compreender a arte não como atividade secundária ou ilustrativa, mas como linguagem constitutiva da formação integral. Para Oliveira (2010), o professor deve atuar como facilitador, estimulando a autonomia criativa e respeitando os tempos e singularidades de cada criança.

A mediação do educador envolve tanto a organização do espaço quanto a seleção

intencional de materiais e propostas. Um ambiente preparado, com diversidade de recursos — tintas, papéis, argila, instrumentos musicais, tecidos, objetos recicláveis — possibilita à criança experimentar e ampliar suas possibilidades criativas. De acordo com Barbosa (2002), a função do professor é abrir caminhos para que a criança dialogue com diferentes linguagens artísticas, sem restringi-la a moldes prontos ou atividades padronizadas que anulam a expressividade individual.

Outro aspecto essencial é a postura do educador diante das produções infantis. Valorizar cada criação, ainda que simples, reforça a autoestima e encoraja novas tentativas. Isso significa abandonar comparações ou críticas que possam limitar o processo criativo, substituindo-as por perguntas abertas que estimulem a criança a refletir sobre sua própria produção: "O que você quis mostrar aqui?" ou "Que cores você gostaria de experimentar agora?". Como destaca Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à curiosidade do educando, princípios que se aplicam também ao ensino da arte.

Além disso, o professor deve reconhecer que a arte vai além das artes visuais. Música, dança, teatro e literatura são igualmente potentes e devem integrar o planejamento pedagógico, favorecendo diferentes formas de expressão. Hernández (2000) argumenta que a arte é uma forma de narrar e interpretar a realidade, sendo o professor mediador desse diálogo entre a criança e o mundo. Nesse sentido, a mediação não é neutra: envolve escolhas pedagógicas que podem ampliar ou restringir a criatividade, a sensibilidade e a criticidade da criança.

A formação docente também se mostra um fator determinante para a qualidade das práticas artísticas. Professores que tiveram pouco contato com a arte em sua trajetória escolar tendem a reproduzir atividades estereotipadas, enquanto aqueles que se apropriam de referenciais teóricos e vivências artísticas conseguem criar propostas mais significativas. Como afirma Dewey (2010), a experiência estética depende da interação entre sujeito e ambiente, e cabe ao educador garantir que esse encontro ocorra de forma plena e transformadora.

Portanto, o papel do educador na mediação da expressão artística é criar condições, provocar reflexões e legitimar as produções das crianças como parte de seu processo de desenvolvimento. Isso exige sensibilidade, planejamento e compromisso com uma educação que valorize a arte como direito e como linguagem fundamental para a formação integral do ser humano.

ARTE, INCLUSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A arte, quando inserida de maneira significativa no cotidiano da educação infantil, revela-se um poderoso instrumento de inclusão e de promoção da formação integral da criança. Isso porque a linguagem artística não exige domínio prévio da escrita ou da oralidade, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, participem ativamente das experiências propostas. Dessa forma, a arte se apresenta como um espaço democrático, no qual cada criança pode expressar sua subjetividade e ser reconhecida como sujeito de direitos. Para Hernández (2000), a arte possibilita à criança narrar sua própria história e construir identidades, o que fortalece sua autoestima e senso de pertencimento.

No campo da inclusão, a arte se destaca por possibilitar múltiplas formas de expressão. Crianças com deficiência, por exemplo, encontram na pintura, na música, na dança ou no teatro recursos para comunicar ideias e sentimentos que, muitas vezes, não conseguem verbalizar. Nesse sentido, a arte torna-se mediadora entre o mundo interno da criança e a realidade externa, favorecendo processos de interação e integração social. Segundo Ostrower (2014), a criação artística é um exercício de liberdade, e, em contextos inclusivos, essa liberdade amplia-se ao permitir que cada indivíduo participe de acordo com suas potencialidades.

Outro aspecto importante é que a arte contribui para o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças. Ao valorizar produções diversas, o ambiente escolar passa a reconhecer que cada criança possui um modo único de criar e comunicar-se. Isso reforça a importância de propostas pedagó-

gicas que não padronizem resultados, mas que abram espaço para a pluralidade de expressões. Como ressalta Dewey (2010), a experiência estética promove reflexão crítica e amplia horizontes, ajudando o indivíduo a compreender a si mesmo e ao outro.

Além da dimensão inclusiva, a arte também é fundamental para a formação integral, pois mobiliza aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais de maneira integrada. Ao desenhar, pintar ou dançar, a criança exercita sua coordenação, sua criatividade e sua sensibilidade estética, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos afetivos e aprende a trabalhar em grupo. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a arte como uma das áreas fundamentais da educação básica, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento pleno da criança e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Assim, a arte na educação infantil não pode ser reduzida a um momento isolado ou secundário do currículo. Ela deve estar integrada às práticas pedagógicas de forma transversal, possibilitando que todas as crianças tenham acesso a experiências estéticas que ampliem sua visão de mundo. A inclusão, nesse sentido, não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas se concretiza quando ele encontra, por meio da arte, oportunidades reais de participação, expressão e reconhecimento.

Portanto, a arte é não apenas linguagem, mas também caminho de inclusão e transformação. Ao favorecer o respeito à diversidade e estimular a criatividade, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis, capazes de compreender a si mesmos e interagir de forma ética e solidária com o mundo ao seu redor.

ARTE, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada pela ludicidade, e a brincadeira constitui-se como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Quando associada à arte, a brincadeira amplia suas potencialidades, transformando-se em experiência estética e pedagógica. Brincar com tintas, cores, formas e sons não é apenas um passatempo, mas um modo de experimentar o mundo, explorar possibilidades e construir conhecimentos. Para Kishimoto (2011), a brincadeira na educação infantil é um recurso pedagógico essencial, pois favorece a criatividade, a socialização e a aprendizagem significativa.

A articulação entre arte e brincadeira permite que a criança explore materiais de forma espontânea, sem a pressão de um resultado final pré-estabelecido. Nesse processo, o lúdico atua como estímulo para a curiosidade, para a resolução de problemas e para a expressão de emoções. A música, por exemplo, quando explorada de forma lúdica, promove a percepção rítmica e auditiva, além de favorecer a comunicação e o trabalho em grupo. Do mesmo modo, atividades de dramatização possibilitam que as crianças experimentem papéis sociais, exercitando a imaginação e desenvolvendo a empatia.

Outro ponto relevante é que a brincadeira, quando mediada pela arte, favorece aprendizagens interdisciplinares. Ao construir um brinquedo com materiais recicláveis, por exemplo, a criança vivencia noções de matemática, ciência e linguagem, ao mesmo tempo em que exercita sua criatividade. Como afirma Dewey (2010), a experiência educativa é mais significativa quando integra ação, emoção e reflexão, princípios que se concretizam plenamente nas atividades artísticas de caráter lúdico.

Nesse sentido, cabe ao educador reconhecer o valor da ludicidade no processo artístico e criar situações em que a criança tenha liberdade para experimentar, inventar e reinventar. A união entre arte e brincadeira, ao mesmo tempo que desperta prazer, promove aprendizagens duradouras e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre a expressão artística na infância evidencia que a arte ocupa lugar central na educação infantil, sendo mais que um recurso complementar: trata-se de uma linguagem essencial para a formação integral da criança. Desde os primeiros rabiscos até criações mais elaboradas, a arte possibilita a construção de sentidos, a expressão de emoções e a ampliação do repertório cultu-

ral. Ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento cognitivo, social e motor, articulando diferentes dimensões do aprender.

Observou-se que o processo criativo não se restringe ao produto final, mas reside na riqueza das experiências que envolvem a manipulação de materiais, a experimentação e a liberdade de expressão. Nesse percurso, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele organizar ambientes, propor desafios e valorizar a singularidade das produções infantis, evitando práticas padronizadas que limitam a criatividade.

Outro aspecto relevante é o potencial inclusivo da arte, capaz de acolher a diversidade e garantir a participação de todas as crianças, independentemente de suas condições ou habilidades. Nesse sentido, a arte se configura como direito e instrumento de cidadania, favorecendo a construção da identidade e o respeito às diferenças. A relação entre arte, brincadeira e aprendizagem também reforça o caráter lúdico da infância, mostrando que a criatividade, o prazer e o conhecimento caminham juntos na experiência educativa.

Conclui-se, portanto, que integrar a arte ao currículo da educação infantil é uma necessidade pedagógica, social e cultural. Investir em práticas artísticas intencionais e diversificadas significa contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis, preparados para interagir com o mundo de forma ética e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE GÊNERO NO BRASIL

CATIA ALVES DE SENNE

RESUMO

Esse trabalho pretende contribuir para o entendimento de quais foram os reflexos da ascensão da extrema direita ao poder para desvalorizar e deslegitimar os estudos de gênero nas escolas e universidades. Para isso faremos uma revisão bibliográfica em artigos e livros publicados recentemente sobre a temática. Após uma breve discussão sobre a ascensão da extrema direita no mundo e como isso se refletiu no Brasil, destacamos a peculiaridade de nosso contexto histórico, com sua democracia recente e pouco consolidada. Em seguida, discutimos especificamente sobre o espaço ocupado pela temática de gênero no Brasil, procurando compreender o que é "ideologia de gênero", como surgiu e seus impactos nas políticas educacionais brasileiras nos últimos anos. Por fim, buscamos compreender de que forma a ascensão da extrema direita e a erosão do processo democrático no Brasil nos últimos anos se relaciona com o ataque às políticas de gênero e educacionais, que resultou no cerceamento e perseguição aos professores, mudou os avanços que vinham ocorrendo no reconhecimento de direitos de mulheres e da população LGBTQIAPN+ e modificou os currículos da educação básica, retirando o espaço para a discussão sobre gênero. Concluímos que a ascensão da extrema direita no Brasil e a consequente ameaça às instituições e valores democráticos tem como um de seus pressupostos básicos o ataque ao campo de estudos sobre gênero e o não reconhecimento dos direitos sociais de minorias, evidenciando o racismo, a misoginia, a homofobia presentes nesse movimento. Tivemos como consequência um retrocesso nas políticas públicas educacionais e de gênero, assim como um retrocesso em nossa democracia como um todo.

PALAVRAS CHAVE: ideologia de gênero; extrema-direita, democracia, educação

1. Introdução

Em julho de 2023, Eduardo Bolsonaro, atual deputado federal e filho do ex-presidente da República Jair Bolsonaro, em um evento a favor do porte de armas no Brasil, comparou os professores a traficantes e sequestradores, pois estes exerceriam uma doutrinação em salas de aula que teriam efeitos no processo educativo das crianças tão grave como o exercido por criminosos socialmente. Defendeu que os professores deveriam ser supervisionados pelos pais e pela sociedade e que estão sendo subestimados em sua função, já que os efeitos de seu trabalho estariam corrompendo os valores da família tradicional, que uma vez destruídos, causariam um verdadeiro caos social. No caso em questão, os valores se referem aos defendidos pela família cristã conservadora, heteronormativa, tendo o pai como figura central de autoridade, o que organizaria todo o tecido social, em que o diferente é discriminado e repelido. À primeira vista, essa notícia poderia parecer que foi retirada de um livro distópico ou que se trata de conspiração de gente muito maluca. Entretanto, esse tema é realidade e pauta grande parte do debate público atualmente, causando grandes estragos no processo de diminuição das desigualdades e respeito às minorias, assim como ameaça a democracia em um país já tão mitigado por diversos problemas sociais2.

Essa notícia nos leva a pensar sobre algumas questões: o que aconteceu para que chegássemos ao ponto de um político desmerecer totalmente o papel dos professores em sala de aula com uma comparação tão grave e nada acontecesse de efetivo depois? Segundo, como um político pode levantar questões tão sérias e violentas como a defesa do porte de armas para a população e atacar os professores, descredibilizando seu papel social e mesmo assim possuir um apoio popular e político que o mantenha no cargo? Afinal de contas, o que aconteceu com nosso sistema político e nossas instituições democráticas para que chegássemos a esse ponto?

A fala do deputado reflete as consequências

de um processo político e social complexo que estamos vivendo no Brasil há alguns anos, que levou ao poder um representante da extrema direita. Jair Bolsonaro governou por quatro anos e desestruturou nosso sistema democrático e abalou nossas instituições políticas. Esse processo, entretanto, não é exclusividade do Brasil,
vem ocorrendo em vários países do mundo e coloca em questão o descrédito das pessoas quanto ao sistema democrático e suas instituições políticas, oferecendo espaço para que pautas conservadoras e soluções fáceis ganhem espaço.
A educação foi uma das áreas que mais sofreu reveses, pois se trata de um dos focos preferidos das pautas conservadoras. Jair Bolsonaro, logo no início de seu discurso de posse, em 1 de janeiro de 2019, destacou dentre seus objetivos: "Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores"3. Nessa fala o discurso é claro, a educação a ser defendida é a baseada em valores cristãos. Assim, temos como consequência uma visão de mundo que está alicerçada na diminuição e no não reconhecimento dos direitos sociais de minorias como homossexuais, mulheres, dentre outros. Importante destacarmos o propósito que aparece nos objetivos principais de seu projeto de nação, qual seja, o combate à "ideologia de gênero", termo criado pelos conservadores para indicar a tendência de subversão dos arranjos familiares tradicionais, alienar a sociedade e perverter a diferenciação biológica que existe entre homens e mulheres (SCHIBELINSKI, 2020, p. 19).
Esse trabalho pretende contribuir para o entendimento de alguns reflexos importantes da ascensão da extrema direita ao poder para desvalorizar e deslegitimar os estudos de gênero nas escolas e universidades, assim como contribuir para um retrocesso catastrófico no campo dos direitos sociais de mulheres e população LGBTQIA+ e quais seriam os caminhos a percorrer depois de sua saída do poder. Para isso faremos uma revisão bibliográfica em artigos e livros publicados recentemente sobre a temática visando compreender, por meio dos estudos encontrados, de que forma a emergência de um governo de extrema direita ao poder e todo o consequente processo de aparelhamento ideológico do Estado, interferiu ou se refletiu na forma como os estudos de gênero foram ou deveriam ser abordados pela sociedade, escolas e universidades e qual o seu papel no processo de desmantelamento dos valores democráticos motivado por esses grupos extremistas.
Esse pequeno estudo nos demonstrou que a ascensão da extrema direita no Brasil e a consequente ameaça às instituições e valores democráticos têm como um de seus pressupostos básicos o ataque ao campo de estudos sobre gênero e o não reconhecimento dos direitos sociais de minorias, evidenciando o racismo, a misoginia e a homofobia presentes nesse movimento,
resultando em um retrocesso catastrófico no campo dos direitos sociais com relação ao que havíamos avançado em nosso curto período democrático, após a promulgação da Constituição de 1988. Isso se refletiu nas escolas de educação básica e universidades, com a perseguição a professores, cerceamento da pesquisa acadêmica, escolas e seus currículos. Se refletiu também no retrocesso das políticas públicas para minorias que vinham se constituindo nos últimos anos a duras penas.

2. Desenvolvimento

2.1. O colapso da democracia – a ascensão da extrema direita no mundo e no Brasil

Em 2018, Jair Bolsonaro assume a presidência do Brasil, legitimando consigo a ascensão da extrema direita ao poder. Não podemos dizer que se trata de um ideário novo em nosso país, que possui uma longa história de simpatia de alguns grupos sociais por esse tipo de discurso, chegando a ter o maior partido nazista fora da Europa na década de 19304.
A extrema direita carrega consigo um discurso baseado no ódio contra minorias étnicas, religiosas e culturais. Dentre os princípios defendidos por esse grupo destacam-se o culto aos valores conservadores, como a defesa da família tradicional formada por pai, mãe e filhos, ou seja, heteronormativa e

de dominação paterna. A violência é exaltada para resolver conflitos, há uma nostalgia quanto a um passado glorioso, com uma ordem social rígida, baseada na meritocracia e isso se refletiu, no caso brasileiro, em uma nostalgia quanto ao período militar. Destaca-se também como característica uma hipocrisia quanto aos valores morais defendidos, ou seja, uma contradição entre o que se diz e o que se faz. Nesse sentido, temos então o racismo, a xenofobia, a homofobia e a misoginia como pautas defendidas abertamente (Miguel, 2020).

A ascensão da extrema direita não é um fenômeno exclusivo do Brasil. Diversos autores se debruçaram sobre o crescente avanço de políticas conservadoras e que flertam com o autoritarismo em diversos países. Nações com tradição democrática na Europa, além dos Estados Unidos com o governo Trump, vivenciam ou vivenciaram políticas levadas a cabo por grupos ou lideranças políticas que atentam contra os valores democráticos, como a igualdade de direitos entre os cidadãos (Mounk, 2018; Stanley, 2020; Albright, 2018; Levitsky, 2018).

A questão que se coloca é: como chegamos a esse ponto de colapso de democracias aparentemente estáveis? O que está acontecendo para colocar em risco seus sistemas políticos

e suas instituições? Fato é que as democracias estão morrendo, utilizando a expressão de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (Levitsky; Ziblatt, 2018). A população não acredita mais nas instituições democráticas e na classe política para resolver os problemas sociais, o que abre espaço para que "outsiders" ocupem a cena política com promessas simples, sem efetividade prática e delírios conspiracionistas. Dessa forma, a extrema direita vem assumindo governos em diversos lugares no mundo, como Rússia, Hungria, Polônia, Índia, Turquia, Estados Unidos e, mais recentemente, Argentina e Itália.

Jason Stanley rotula esse movimento nacionalista de extrema direita como "fascista", mesmo sabendo da problemática do uso do termo e das questões advindas de generalizações, pois cada país possui um contexto específico. Entretanto, para o autor, o rótulo fascista serviria para descrever "qualquer tipo de ultranacionalismo (étnico, religioso e cultural), no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome" (Stanley, 2020, p. 14).

A política fascista utiliza estratégias diferentes nos diferentes lugares em que atua, mas possui algo grave em comum: o ataque às minorias e a desumanização de certos segmentos da população. Trata-se de uma política com graves consequências sociais, com a normalização e institucionalização da violência e discriminação e, nos casos mais extremos, leva a genocídios e campanhas de limpeza étnica. Sua característica mais marcante é a divisão, separando a população em "nós e eles". Para isso apela para distinções sociais como raça, etnia, religião ou classe (Stanley, 2020, p. 15). O radicalismo dessa divisão social e seus efeitos vai totalmente contra as diretrizes do que é previsto em um sistema democrático. De acordo com Yascha Mounk, toda democracia deveria ter no mínimo a postos "um conjunto de mecanismos institucionais efetivos para traduzir a opinião popular em políticas públicas" (Mounk, 2018, p. 118). Os autores S. Levitsky e D. Ziblatt ressaltam que a democracia possui regras escritas ou formais e não escritas ou informais. Essas regras deveriam servir para proteger o sistema democrático. Entretanto, a ascensão da extrema direita, com destaque para Donald Trump que os autores trabalham a fundo, nos demonstra como esses políticos conseguiram subverter essas regras, chegar e permanecer no poder pelas vias e regras democráticas. As democracias estão morrendo por dentro, sem golpes militares ou tomadas violentas do poder. Essa situação é confusa para a maioria das pessoas e muitas vezes é imperceptível, agravando o processo como um todo (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 16-17).

A condução de soluções políticas dentro de um mundo globalizado reverbera e causa impactos por aqui, principalmente quando se analisa o contexto político de uma grande potência modelo para nós, como os Estados Unidos. Entretanto, nossa democracia possui características muito peculiares e requer um olhar um pouco diferenciado. O processo democrático e, por conseguinte, de construção da cidadania é complexo e histori-

camente definido e seu entendimento não deve ir em uma única direção, pois há vários fatores envolvidos, econômicos, culturais e estes se reforçam mutuamente (Carvalho, 2012, p. 8; Mounk, 2018, p. 167).

José Murilo de Carvalho faz um percurso histórico para analisar a nossa democracia que vem desde o período colonial até o fim dos anos 1990, quando o descobrimento estaria por completar 500 anos. Ver essa retrospectiva com o foco na construção da cidadania é desalentador. Se até mesmo nos países com uma democracia mais sólida e antiga, a cidadania plena seja um ideal difícil de ser alcançado, no caso brasileiro a experiência democrática foi exercida em curtos períodos de tempo, a maioria da população sempre foi excluída de direitos e possuímos a mácula da colonização e da escravidão pesando em nossas costas. Esse legado colonial nos faz compreender muito mais facilmente por que um líder que flerta com o fascismo pôde chegar ao poder e nossas instituições democráticas estão em crise. Talvez elas nunca tenham funcionado a contento.

As pessoas se aproximam de discursos conservadores quando estão vivendo situações de crise. No Brasil, a crise advinda desde as manifestações ocorridas no ano de 2013, que resultaram no impeachment da presidência de Dilma Rousseff, a crise econômica que nos abalava e o forte discurso das mídias sociais levaram a um descrédito das instituições e da classe política, abrindo espaço para discursos conservadores. Outros fatores nos levaram a essa situação: a ascensão de igrejas neopentecostais desde os anos 1990 e a chegada de seus representantes ao parlamento foi, aos poucos, mudando o tom do debate público.

Presenciamos, nos últimos anos, uma crescente polarização de visões de mundo políticas e sociais. As consequências da polarização no Brasil chegam a ser quase irreversíveis já que não temos uma democracia consolidada, o que pode ser percebido com a chegada de Jair Bolsonaro ao poder, que conseguiu, em quatro anos, reverter as poucas conquistas de direitos sociais que havíamos adquirido desde a promulgação da Constituição de 1988.

2.2. O papel da "ideologia de gênero" na ofensiva contra direitos sociais

Vimos o processo que estamos vivendo globalmente de erosão de democracias consideradas estáveis e como isso tem se manifestado em alguns países, inclusive no Brasil. Discorreremos agora mais detidamente sobre a questão de gênero, que foi uma das áreas mais atacadas pela extrema direita e pelo ex-presidente da República do Brasil para combater o que ficou conhecido como "ideologia de gênero". Os grupos conservadores representados politicamente pela extrema direita utilizam várias ferramentas para atacar o discurso público e a credibilidade de instituições democráticas que abrigam vozes diferentes das minorias e seus direitos. Uma das características dessa política destacada por Stanley seria o anti-intelectualismo, caracterizado por uma desvalorização da educação e do pensamento crítico. Percebemos que, visando defender a tradição da família heteronormativa como núcleo dos valores sociais e nacionais por meio de uma única visão de mundo tida como correta, a escola teria um papel fundamental ao apresentar aos alunos modos de como devem se comportar e por difundir e garantir esses valores. Um dos locais preferidos para ataques foram e são as universidades. Nesses locais, algumas áreas de estudo são denunciadas, como os Estudos de Gênero, que se dedicam a estudar mecanismos de opressão e discriminação contra as mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+. No Brasil, a pesquisa universitária é vista como potencial de divergências e sofreu bastante com o sucateamento e a diminuição de recursos públicos com a ascensão da extrema direita ao poder (Stanley, 2020, p. 54; Miguel, 2019, p, 184; Schibelinski, 2020, p. 20).

Stanley destaca que "como na Rússia e na Europa Ocidental, atacar os estudos de gênero é uma parte explícita do movimento de extrema direita nos Estados Unidos" (Stanley, 2020, p. 56). Isso reverberou entre nós. O ataque contra o que é produzido dentro das universidades advém do receio de que possam atentar contra os valores da nação, pois as universidades seriam locais de doutrinação marxista, de manipulação ideológica contra os valores da família. Neste contexto, o feminismo é visto de forma deturpada,

como uma forma de conspiração visando a tomada do poder.

No Brasil, a partir dos anos 2010, temos um avanço no debate público de vozes políticas com um discurso conservador mais acentuado. Esse grupo começa a ocupar cargos públicos e tem a característica de ser heterogêneo, composto por católicos, evangélicos e outros atores políticos e foi responsável por instaurar no Congresso Nacional o Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004. Trata-se de uma iniciativa abraçada por todos os grupos de direita que acusam as escolas de realizarem uma doutrinação ideológica com os alunos e propõem medidas visando coibir e coagir o trabalho de professores em sala de aula (Miguel, 2016).

Flavia Biroli estuda o impacto dos protestos de rua contra as políticas de gênero que começaram na Europa a partir da segunda metade do século XXI, se desencadeando também para as campanhas eleitorais e nas consultas populares. Essas campanhas adquiriram caráter transnacional e visavam conter a legalização de casamento de pessoas do mesmo sexo e tevetambém como alvo a educação sexual e os Estudos de Gênero. Essas campanhas se colocaram como uma ótima oportunidade para que lideranças políticas da extrema direita instrumentalizassem o discurso de ataque à "ideologia de gênero" que discutiremos mais detidamente a seguir (Biroli, 2020, p, 155). A "ideologia de gênero" foi um termo cunhado pela extrema direita. Trata-se de uma expressão e não carrega valor conceitual como as categorias científicas "gênero" e "ideologia".

A América Latina vem passando por processos de grande instabilidade política nos últimos anos, com destaque para a segunda década do século XXI, período em que houve um recrudescimento do conservadorismo religioso e da faceta das políticas neoliberais na região. Os grupos políticos que têm assumido o poder possuem em comum um direcionamento que visa diminuir os direitos sociais, principalmente ligados ao gênero, como a sexualidade e a reprodução (Biroli, 2020, p. 7). A "ideologia de gênero" tem sido utilizada como estratégia para coibir debates e avanços de pautas visando a desigualdade de gênero e o reconhecimento de direitos sociais de minorias. Mas do que se trata esse termo, como surgiu e porque rapidamente ocupou a agenda política e social nos últimos anos de forma tão incisiva?

A campanha moral organizada contra as lutas pela igualdade de gênero e direitos sociais surgiu com a Igreja Católica. Para conseguir estruturar esse campo de ideias que ficou conhecido como "ideologia de gênero", foram empreendidos estudos superficiais na literatura feminista, que acabou resultando numa distorção, num falseamento das ideias originais propostas pelos Estudos de Gênero, que foram rebatizados como ferramenta ideológica que teria como objetivo homogeneizar a realidade. Ou seja, criou-se um termo, a "ideologia de gênero", por meio do qual a Igreja pôde deslegitimar um campo de estudos e ao mesmo tempo colocá-lo como ameaça à ordem social, estabelecendo um verdadeiro pânico moral. O pânico moral seria a ferramenta utilizada para "promover uma mobilização rápida, apaixonada e imune ao debate" (Miguel, 2020; Schibelinski, 2020, p. 21). A Igreja Católica reage nos anos 1990 a um movimento de alcance global em que pautas sobre os direitos sexuais e reprodutivos estavam sendo discutidos em diversas instâncias políticas e sociais, como agendas legislativas, midiáticas e educacionais (Schibelinski, 2020, p. 20).

Os debates sobre gênero e sexualidade no Brasil ganham relevância com a ascensão da esquerda ao poder na virada do milênio e com o reconhecimento da união de casais do mesmo sexo em 2011 pelo Supremo Tribunal Federal. A "ideologia de gênero" foi utilizada por grupos conservadores para justificar as reformas legislativas e educacionais que vinham ocorrendo no Brasil5 e sua atuação surtiu efeito, pois nos anos seguintes foram aprovados o Plano Nacional de Educação e Planos Estaduais de Educação, e estudos indicam que a palavra gênero foi retirada da maioria deles, ou sequer mencionada, ou seja, ações voltadas para o respeito à diversidade sexual e igualdade de gênero por meio da educação foram dificultadas ou inviabilizadas (Vianna, D.; Bortolini, A, 2020). Percebemos que se trata de um movimento reacionário de ataque às questões de gênero que já existia antes da chegada ao poder

de um governo de extrema direita propriamente dito, em 2019. Dessa forma, se tínhamos, até 2018, um contexto de uma discussão acirrada, com a ascensão desse grupo ao poder há um recrudescimento dos discursos de ódio e ataque às minorias, que passam a ser legitimados pelo Estado.

A pressão desses grupos conservadores fez com que a presidenta Dilma Rousseff precisasse recuar muitas vezes no embate para aprovação de medidas visando a igualdade de gênero. A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 e a retirada do kit contra a homofobia, apelidado como "kit gay", ocorreram devido à pressão desses grupos conservadores (Miguel, 2020).

Em 2019, assim que toma posse, Jair Bolsonaro assumiu um discurso de tom conservador e começou a ocupar a máquina pública estatal com seus apoiadores. O retrocesso e o desmonte das políticas públicas sobre gênero e sexualidade que vinham em andamento se estenderam para outras áreas como educação e cultura. Na educação, as ações do primeiro- ministro Ricardo Vélez ficaram marcadas pela defesa do ensino domiciliar e pela intervenção nas questões que seriam aplicadas para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse ministro ficou apenas três meses no cargo, sendo substituído por Abraham Weintraub, importante articulador com grupos cristãos. Sua atuação foi mais incisiva visando vetar propagandas partidárias em salas de aula e coibir o trabalho docente. Para isso, criou um canal de denúncias para que as famílias se manifestassem em caso de transmissão de conteúdos que atentassem contra a "moral, a religião e a ética da família nas escolas brasileiras". Houve também uma aproximação com setores privados de educação no país. Percebemos aqui claramente sendo colocadas em prática uma visão de mundo por meio de políticas públicas educacionais que atentam contra os principais valores democráticos, quais sejam, a liberdade

de crença, a liberdade de cátedra dos professores, a garantia a receber uma educação de qualidade que forme cidadãos críticos e que coloque os estudantes como sujeitos de direitos a conhecer o mundo e não ficar limitados a uma única visão de mundo defendida pela família (Biroli, 2020, p. 111).

O discurso empregado era o de que a "ideologia de gênero" ameaçaria a sociedade e seu núcleo, a família, principalmente por meio da educação, em particular a educação sexual nas escolas. Esse conteúdo deveria ser definido pela família, tendo o Estado apenas como subsidiário. O termo desencadearia pânicos morais que despertam emoções, como medo e ansiedade generalizadas e a sexualidade assume uma centralidade peculiar que coloca em risco a ordem social (Miguel, 2020).

Percebemos com esse breve percurso algumas ações que foram empreendidas nos últimos anos e que, de alguma forma, impactaram a condução das políticas públicas sobre gênero e sobre a educação em nosso país, demonstrando um retrocesso social no reconhecimento de direitos sociais que estavam em andamento. Isso foi feito se instituindo uma desvalorização e perseguição aos professores/as e à pesquisa acadêmica, assim como inserindo no debate público pautas conservadoras caracterizadas por uma única visão de mundo que deveria ser utilizada nas escolas e seus currículos, baseada na tradição cristã de família heteronormativa, autoritária e violenta. Essas ações continuaram até o final do governo bolsonarista e agora estão sendo novamente discutidas a duras penas, embora ainda sofram com um Congresso extremamente conservador para isso.

A ascensão de um grupo de extrema direita ao poder é parte de um processo social complexo de mudanças e embates quanto a maneiras de ver o mundo, descrédito quanto às instituições políticas e quanto à classe política. Além de mudanças na condução das políticas econômicas globais. A relação entre esses campos vem sendo estudada pela literatura científica recente e nos demonstra a complexidade que se coloca para o entendimento do fenômeno, mas também nos demonstra possíveis entendimentos e caminhos a seguir. Faremos agora uma análise da relação entre o processo de erosão das democracias e a importância da pauta anti gênero para compreensão desse fenômeno.

2.3. A relação entre o processo de erosão das democracias e a luta anti gênero

Vimos até aqui que a pauta anti-gênero está incluída no processo de erosão das democracias que estamos vivendo nos últimos anos em alguns lugares no mundo e

especialmente no Brasil. E que as democracias nos países ricos começaram a entrar em crise quando problemas econômicos surgiram e as soluções políticas encontradas não deram conta de garantir os anseios da população. Essa situação favoreceu com que discursos autoritários, que buscam soluções fáceis e culpados pelos problemas ganhassem espaço, como os discursos de ódio e discriminatórios, que flertam com o fascismo. Os principais alvos foram os direitos de minorias sociais, étnicas, de mulheres e comunidade LGBTQIAPN+.

Flavia Biroli ressalta que a pauta anti gênero não somente está incluída no processo de erosão das democracias, processo que vem sendo definido como "desdemocratização", mas que é comum a todos eles e se coloca como característica central desse processo. Nesse sentido, a pauta anti gênero contribui para o processo de erosão das democracias quando valores fundamentais como a "pluralidade, laicidade, proteção a minorias, direito à livre expressão e à oposição" são negligenciados e servem de arcabouço para que lideranças autoritárias, outsiders da política, legitimem o preconceito e a discriminação como base do processo político (Biroli, 2020, p. 137). Outsiders são pessoas que possuem sucesso eleitoral ao construir suas carreiras fora dos partidos políticos tradicionais, com um discurso antissistêmico e que geralmente não possuem experiência na vida política. Quando o direito de minorias é atacado, colocado como um problema a ser combatido, como a agenda de igualdade de gênero por governos, e viram o arcabouço ideológico de Estado, percebe-se que o que está em risco não é somente a agenda de igualdade de gênero e sim os alicerces da democracia e da cidadania (Biroli, 2020).

Vimos que esse processo ocorre em escala global e tem reflexos e características diferentes no espaço onde atua. No Brasil, a ascensão da extrema direita com o Presidente Jair Bolsonaro em 2019, por meio de eleições diretas, nos coloca a complexidade desse fenômeno social e político, já que por aqui temos características muito distintas dos países ricos, como a extrema desigualdade social. A democracia e, consequentemente, nossa cidadania entraram em uma crise profunda, nos mostrando seus limites e contradições.

No Brasil, esse quadro se complexifica um pouco quando notamos nossas heranças sociais, políticas e econômicas. Possuímos um passado colonial que resultou em uma sociedade extremamente desigual, racista, elitista, misógina, ou seja, no Brasil nossa cidadania nunca foi plena. Isso por sua vez moldou, ao longo dos ciclos políticos e econômicos, um Estado com instituições fragilizadas quanto a um compromisso com valores democráticos.

No contexto de ascensão da extrema direita ao poder no Brasil percebemos que essas complexidades se agudizaram. A luta pela igualdade de gênero sempre foi controversa em diversas partes do mundo, entretanto, nos locais onde há uma tradição religiosa e cultural enraizada, como por aqui, foi um desafio maior pautar direitos sociais e espaços de poder. Flavia Biroli nos diz quanto a isso que a centralidade das questões de gênero que se estabeleceram na agenda política advém das chamadas "guerras culturais", da participação na política de atores religiosos conservadores, das dinâmicas do capitalismo neoliberal que estabelecem uma moralidade baseada na erosão do público e no fortalecimento de novas racionalidades (Biroli, 2020, p. 147).

O neoconservadorismo atuaria de modo a pautar seus valores morais na disputa política, utilizando o Estado como espaço de regulação da vida das pessoas. Assim, qualquer ação que supostamente coloque em risco seus valores, como a família heteronormativa, é combatida, já que a família é a base da reprodução social (Birolli, 2020, p. 149). A proposta da luta contra a chamada "ideologia de gênero" se enquadra nesse sentido, pois entende os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+ como um risco e o

feminismo como uma cartilha que visa destruir a estrutura social, que é a base da visão de mundo desses grupos. A atuação desses grupos tem como efeito, portanto, combater direitos fundamentais a grupos historicamente alijados da experiência da cidadania. O resultado é que a cidadania proposta é restrita e nossas bases democráticas, incipientes, vão sendo corroídas. Discursos homofóbicos, misóginos, racistas e classistas são naturalizados (Biroli, 2020, p. 176).

A educação e o ambiente escolar foram os locais onde esses processos se tornaram mais evidentes. A família foi colocada como o centro convergente de valores sociais e da educação, as escolas passaram a ser vigiadas e os professores criticados por sua atuação na criação de um espaço crítico para a formação de cidadãos. Legislações foram propostas e aprovadas visando restringir a discussão de gênero nas escolas e o combate ao preconceito e a discriminação. As universidades sofreram com o sucateamento de verbas e a descredibilidade junto à população quanto um espaço de produção de saber e debate de ideias, e passou a ser vista como local de bagunça e de transgressão de valores sociais.

Interessante notar o paradoxo destacado por Flávia Biroli, de que os atores políticos neoconservadores ingressaram na vida pública por canais democráticos, mas sua atuação discriminatória e de combate ao pluralismo contribui para a erosão das democracias no mundo atual (Biroli, 2020, p. 10). A ascensão da extrema direita ao poder, ao reforçar tendências autoritárias e combater direitos fundamentais adquiridos a duras penas, colocam em xeque os

valores democráticos e as bases para uma cidadania mais plural e inclusiva. No Brasil, esse processo não deixa de ser contraditório, complexo e ao mesmo tempo evidente das limitações de nossas instituições políticas, da fragilidade de nossa democracia, resultado de nossa extrema desigualdade social.

Considerações finais

O Brasil é um país que possui um histórico de desigualdade social e de gênero como fio estruturante de sua constituição social. A luta das mulheres por igualdade de direitos e respeito é reflexo desse processo, sendo assim, é importante reconhecer essa luta e identificar os avanços e retrocessos de sua trajetória como forma de fortalecer os direitos já adquiridos e garantir os que ainda nos faltam. Assim, a educação é a base para que esse processo de luta de reconhecimento de direitos e de respeito à diversidade sexual ocorra. Essa é a principal reflexão que tivemos ao longo da elaboração desse trabalho, que nos auxiliou a colocar luz sobre esse processo complexo que estamos vivenciando de propagação de discursos de ódio, discriminação e ataque a direitos sociais adquiridos.

Embora o cenário seja desolador, gostaríamos de fazer algumas considerações finais, a partir do estudo dos trabalhos citados, que nos dão algumas soluções e estratégias para identificar um político fascista e o que fazer para evitar que ele chegue ao poder, ou identificar quando as instituições democráticas estão em risco.

Yascha Mounk nos diz que a melhor maneira de defender a democracia liberal é a educação cívica, ensinar as crianças seriamente a exercer sua cidadania, para que compreendam como o sistema funciona e possam detectar as injustiças assim como as suas conquistas (Mounk, 2018, p. 289 e 297).

José Murilo de Carvalho também destaca o papel da educação para a construção da cidadania. Em seu livro publicado nos anos 2000, Carvalho não trata dos acontecimentos dos últimos anos que levaram a um descrédito nas instituições democráticas brasileiras. Mesmo assim, fez uma previsão baseada nos dados de nossa história política até esse período e pôde identificar que a curta experiência da democracia no Brasil, aliada ao nosso contexto de extrema desigualdade social, levaria a população a buscar soluções rápidas por meio de líderes carismáticos e messiânicos (Carvalho, 2012, p. 221). A história e suas ironias!

Não podemos normalizar as políticas da extrema direita, suas ideias e ações. Quando elas surgem tendemos a nos surpreender. Conforme o tempo vai passando, tendemos

a normalizar absurdos. Não podemos perder nosso senso crítico e nossa esperança de que há alternativas. Stanley destaca que falar de fascismo pode ser visto como uma reação exagerada, mas isso serve para que não normalizemos o mito fascista porque ele é real e nos ameaça (Stanley, 2020, p. 179 e 181). No Brasil, ainda convivemos com ele e uma das maneiras de lidarmos com sua força é pela união, pelo respeito à diversidade. A educação é o caminho e se trata de um direito social que para ser garantido plenamente necessita da defesa de um ambiente escolar democrático e de respeito ao diferente.

Gostaríamos de destacar a importância da educação na formação de cidadãos críticos e ativos. Nesse sentido, o estudo de gênero nas escolas é imprescindível, pois reforça a diversidade, o respeito aos direitos humanos, em especial os direitos sexuais e reprodutivos. Destacamos também a importância dos debates dentro das universidades e com o público em geral, já que isso auxiliaria na inclusão do assunto nas pautas educacionais e no fortalecimento de direitos sociais. Importante também estabelecer interlocução com escolas, secretarias municipais e estaduais de educação e com movimentos sociais e estudantis, pois esse intercâmbio favorece a pluralidade de ideias e visões de mundo, assim como o respeito às minorias, mulheres e comunidade LGBTQIAPN+.

Destacamos também a importância da valorização do professor e de seu papel na formação cidadã. Assim como o papel da escola como lócus de embates e debates, de conscientização dos direitos humanos, no reconhecimento de sistemas de opressão: o estudo das questões de gênero serve a esse propósito. Quando se remove o termo gênero dos planos nacionais e estaduais de educação, quando se coíbe o professor e as escolas de tratarem do assunto, há a manutenção das desigualdades e perpetuação da estrutura da sociedade patriarcal (Viana; Bortolini, 2020; Schibelinski, 2020).

Por fim, destacamos a contribuição novamente de Luís Felipe Miguel que reflete que a política de governo de Jair Bolsonaro, ao atacar a pluralidade de ideias, o respeito à diversidade e o combate à igualdade de gênero passa por duas negações. A primeira se refere ao caráter republicano e democrático da instituição escolar e a segunda negação passa pela negação do estatuto da criança como sujeito de direitos (Miguel, 2021).

Ao atacar a escola e as universidades, se ataca o lugar onde pode ocorrer os debates e o incentivo ao pensamento crítico e reflexão autônoma dos sujeitos. O mito da "ideologia de

gênero" serve para naturalizar uma estrutura social heteronormativa autoritária, para se naturalizar violências e para a radicalização de ideias, ou seja, serve para a polarização social, para a divisão.

Dessa forma, para conseguirmos estabelecer valores democráticos baseados em uma cidadania plena que reconheça o espaço de todos, a diversidade e pluralidade dos povos, precisamos lutar pela igualdade de direitos e a escola é o lugar por excelência para a formação de cidadãos críticos e ativos, sujeitos de sua história. Não é por acaso que o retrocesso democrático que estamos vivenciando passe pela negação de direitos de alguns para a manutenção de privilégios de outros. Entretanto, podemos considerar que tivemos avanços, mesmo que pequenos, quando percebemos o abalo nos consensos até então estabelecidos. É possível ainda sonhar por uma sociedade mais justa e a bibliografia consultada nos indica isso.

Referências bibliográficas

ALBRIGHT, M. Fascismo: um alerta. São Paulo: Planeta, 2018.

BIROLI, F. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina / Flávia Biroli, Juan Marco Vaggione, Maria das Dores Campos Machado. São Paulo: Boitempo, 2020.

FARAH, M. F. S. "Gênero e políticas públicas". Florianópolis: Estudos Feministas, 12(1), pp. 47-71, jan./abr. de 2004.

hooks, b. O feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. Como as democra-

cias morrem. Rio de janeiro: Zahar, 2018.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2014.
MIGUEL, L. F. O colapso da democracia no Brasil – da Constituição ao Golpe de 2016. Editora Expressão Popular, 2019.

MIGUEL, L. F. "Da 'doutrinação marxixta' à 'ideologia de gênero' – Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. Revista Direito e Práxis, v. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621.

MIGUEL, L. F. "O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira. Cadernos Pagu, (62), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2021.

MISKOLCI, R; CAMPANA, M. "'Ideologia de gênero': notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo". Revista Sociedade e Estado, vol. 32, Número 3, set./dez. 2017.
MISKOLCI, R; PEREIRA, P. P. G. "Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil". Cadernos Pagu, (53), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2018.
MISKOLCI, R. "Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à 'ideologia de gênero'". Cadernos Pagu, (53), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2018.
MOUNK, Y. O povo contra a democracia: Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
REIS, T.; EGGERT, E. "Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros". Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.
SCHIBELINSKI, D. "Isso é coisa do capeta! O papel da 'ideologia de gênero' no atual projeto político de poder". Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020.
SINGER, A. "A reativação da direita no Brasil". Campinas: Opinião Pública, vol. 27, n. 03, set./dez., pp. 705-729, 2021.
STANLEY, J. Como funciona o fascismo: a política do "nós" e "eles". Porto Alegre: L&PM, 2020.
VAZQUEZ, A. C. B. "Fascismo e o Conto da Aia: a misoginia como política de Estado". Revista Katálysis. Espaço Tema Livre. Volume 22, número 3, 2019.

VIANNA, D.; BORTOLINI, A. "Discurso anti gênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 46, 2020.
VIEIRA, P.R., GARCIA, L.P., MACIEL, E.L.N. "Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela". Artigo especial. Revista Brasileira de Epidemiologia, vol. 23, 2020.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CELIA NEVES DO NASCIMENTO

RESUMO:
O uso das tecnologias exige reflexão crítica. Nem sempre a simples presença de equipamentos garante aprendizagem significativa. É necessário que os professores estejam preparados para integrá-las de maneira pedagógica, valorizando tanto os conteúdos quanto o desenvolvimento de habilidades essenciais do século XXI, como criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração. Assim, a escola deve assumir o papel de mediadora, utilizando as tecnologias como ferramentas que ampliam as possibilidades de ensino e permitem que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, sem perder de vista a importância da interação humana e do desenvolvimento de valores éticos e sociais. As tecnologias educacionais têm ampliando o conhecimento pedagógico e cada vez mais ganha espaços na vida das pessoas auxiliando no conhecimento, as novas práticas; um universo amplo e mágico, cheio de desafios que proporciona cada vez mais a busca de todos, a pandemia mostrou o qual é importante o ensino remoto, todo conhecimento e passado por uma tela de computador ampliando, trabalhos de diversas áreas e conhecimento, educar na diversidade foi além do esperado, comida, estudos, vendas, foi através das mídias, o uso da internet foi frequente, o artigo mostra a importância do uso da maquina e seus desafios que ainda hoje acontece e muito. O conhecimento vai além do uso da maquina, ou seja, depende da sua maneira de olhar e ir além do que se pede, a construção do conhecimento vai além da máquina.
Palavras-chave: TECNOLOGIA. CONHECIMENTO. MÍDIAS. INTERNET

INTRODUÇÃO

As tecnologias foram um avanço para aprendizagem, inovando a cada momento os meios de aprendizagem. E importante que as pessoas entendam sua importância de modo ampliar o conhecimento, na educação tudo e muito amplo e precisa de estudos e reflexões sobre sua importância. O uso das mídias amplia o olhar sobre a cultura de vários povos fortalecendo o campo estratégicos fornecendo tanto ao formador quanto ao formando uma variedade de conhecimentos.

O entretenimento, no mundo, é um fato que traz marcas de contemporaneidade e merece novos olhares, há viagens, filmes teleteatros, jogos que entretêm as pessoas aguçando a sensibilidade, os sentimentos, e a formação de valores. A escola oportuniza ao estudante fazer uma avaliação critica das mídias a quais se expõem e que causam interferências no desenvolvimento, pessoal e social. As mídias fortalecem o lazer e a maneira de aprender, unificando todas as fontes de conhecimento.

O artigo é uma referencia bibliográfica que conta com estudos de grandes autores fortalecendo o tema em questão, as tecnologias ganharam espaço no mundo ajudando na formação de todos.

A escola, enquanto espaço de formação integral do ser humano, vem passando por constantes transformações diante do avanço tecnológico. O acesso às tecnologias digitais modificou a forma de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades pedagógicas. Nesse cenário, a escola deve se reinventar para acompanhar a sociedade contemporânea, marcada pela rapidez da informação e pela cultura digital. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da inserção das tecnologias no ambiente escolar, seus desafios e potencialidades no processo educativo.

INFÂNCIAS E AS TECNOLOGIAS

A escola e um espaço de reflexões sobre as ações do cotidiano são construídas, para que aja de forma mais esclarecida e menos alienada possível, e necessário viver de informação para que o conhecimento aconteça e aceitem as condições midiáticas.

O mundo mudou abrindo espaços as telas e a internet ampliando o aprendizado de for-

mas diferenciadas.
De acordo com Sampaio e Leite (1999) advertem que a escola não pode colocar se a margem do processo social, sob a pena de perder a oportunidade de participar e de influenciar na construção do conhecimento social, ainda, de democratizar a informação e o conhecimento.
Segundo Meksenas (2007), metodologia se constitui como um conjunto de estratégias utilizado para coletar informações acerca da realidade examinado pelo pesquisador e no contexto da realização de uma pesquisa empírica. Por sua vez, as metodologias podem ser mais bem agrupadas em dois níveis, a saber: Metodologias Qualitativas e Metodologias Quantitativas A metodologia deste trabalho por suas características requer como opção de pesquisa uma abordagem qualitativa, visto a preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo, (MACHADO, 1997).
Para Gaia (2001) inserir a educação midiática na educação não significa abrir mão da comunicação, mas sim acrescentar, o professor estará trazendo a realidade do aluno para dentro da sala de aula, para discutir e transformar as mídias em informação.
O uso das tecnologias já é vista desde cedo pelos pequenos, o encantamentos pelas telas de computadores e celular e nítido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em seu volume dois, "Formação Pessoal e Social", os seguintes objetivos devem ser buscados pelas instituições de ensino de educação infantil, quando da educação de crianças de 0 a 3 anos: é importante um conhecimento por todas as idades ampliando o auto e conhecimento das pessoas
. A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:
• experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
• familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
• interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
• brincar;
• relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, (RCNEI, 1998, p. 27).
A criança brinca de aprender seu envolvimento e muito rico fortalecendo muito aprendizado, as cores, o brincar e as telas conseguem ampliar o universo de conhecimento.
É importante que tiver consciência de que essa multiplicidade de situações, em alguns momentos, exigirá do professor uma atitude de mediador nas interações educativas com seus alunos. Outras vezes, poderá estar, juntamente com eles, criando desafios perante os conteúdos apresentados, que por sua vez poderão estar revelando a realidade do mundo do aluno. Talvez a mais difícil seja aquela quando o professor deverá assumir a direção da interação no processo educativo. A mais difícil, talvez, porque nesse momento deverá ter a clareza dos limites de sua intervenção para não anular a criatividade e a iniciativa dos alunos. Difícil, também, é o desafio que se coloca quando o professor deve assumir a atitude de sugerir caminhos para o educando no processo de aprendizagem dos conteúdos ministrados. As fronteiras entre o ato de sugerir e o de pontificar muitas vezes são pouco transparentes. (PARÂMETROS CURRICULARES, 1998)
A infância fase mais rica e mágica na vida das crianças, onde o florescimento do aprendizado acontece de maneira natural e a influência do adulto é muito importante, tudo que acontece nesta fase traz uma verdadeira magia, por isso nada pode ser descartado.

DESAFIOS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

E certo que o mundo virtual já e motivo de muita discussão e segmentos, pois ao mesmo tempo em que favorece a educação há também seus desafios que deixam a preocupação ampla, a escola em si tem papel

importante, pois muitas vezes é ela que fornece dado o quanto à tecnologia ajuda e desconstrói a humanidade.

Tudo que a sociedade criou, produziu, concebeu a fim de expandir a capacidade do ser humano pode ser considerada tecnologia. Este processo de criação acompanha o desenvolvimento de uma sociedade e faz parte da evolução da cultura vivenciada. "A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo". Por isso existe como conhecimento acumulado e por essa razão e continua produção (LION, 1997.p.31).

As pessoas querem aprender sempre mais por isso o novo abre as portas de muito entendimento e tentativas de se acertar, ampliar as maneiras de se aprender ajuda no aprendizado, hoje o acesso é livre e muitas pessoas começam a fazer parte dessa nova aprendizagem.

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao mesmo tempo em que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significado, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem. (AMADEU, 2016, p.20).

O mundo globalizado pede reforços para que as inovações sejam visto de maneira a melhorar o conhecimento, a cada dia novas invenções e estruturas de aprendizagem. As tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas. Esse contato com o laboratório é fundamental porque há alunos pouco familiarizados com essas novas tecnologias e para que todos tenham uma informação comum sobre as ferramentas, sobre como pesquisar e sobre os materiais virtuais do curso.

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, devem-se criar condições para que o professor saiba ré contextualizar o aprendizado e a experiência durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1993, p.22).

Hoje a teoria e a prática caminham junto fortalecendo olhares e conhecimento que se adquiri desde seu nascimento, o aprendizado e importante sejam qual for o meio que se aprende.

Hoje as plataformas tecnológicas nos ambientes virtuais de Ensino e Aprendizagem promovem um diálogo permanente entre o individuo e o mundo, oque fortalece a aprendizagem através de um mundo virtual que pode levar a uma viagem rica em conhecimento. As linguagens midiáticas no universo da educação são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, textos e hipertextos, vídeos, animações, os recursos midiáticos ainda é um tabu para muitos professores.

Os recursos e ferramentas apresentados por softwares, programas e os próprios equipamentos levam a descobertas das estruturas funcionais para além do simples manuseio oferecendo novas formas de interação e de comunicação entre as pessoas.

O conhecimento através da mídia e muito e importante, a globalização sinaliza sempre mais e o que cabe a educação seguir esse contexto diversificando espaços e maneiras de se trabalhar com ela.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de ,apropriação e conhecimento das poten-

cialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.(referencial Curricular,1998)

A evolução tecnológica e a transformação do comportamento. A própria evolução social do homem confunde se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Essa relação apresenta se até a forma como as diferentes épocas da historia, refletem os usos que os homens fazem as tecnologias que estão na base do sistema produtivo. Desde o período inicial da Revolução industrial.

Aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais, e uma realidade dos professores e alunos no dia a dia.

As pessoas foram se transformando e começando a ganhar se espaço no mundo, o poder as escolhas forma se alternando ampliando a visão de mundo a utilização da informação ganhou espaço e transformaram o modo de agir, pensar e comunicar.

Hoje muitas pessoas conseguem aprender através de vídeos do youtube e ampliar sua visão de mundo.

A sociedade da informação pretende ser uma dessas forças que conduz a unidade e as modificações de caráter globalizante, as ciências sociais tendem a detectar a globalização como um processo originalmente considerando como a ocidentalização.

Segundo Sampaio e Leite(1999), "[...] o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho" (p. 74). Deste modo podemos perceber que se faz necessário construir uma educação em consonância com os avanços que ocorrem.

O mundo inova a cada momento, o que força as novas mudanças, por isso todo conhecimento e uma escolha certa, e fundamental que as pessoas comecem a usar as tecnologias para melhorar sua autoestima, o tempo, a identidade cultural pede sempre mais, hoje é possível ir além do que se imagina.

Trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer: a responsabilidades de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. É indispensável o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, constata-se que a aprendizagem pode se dar com desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos.(CAVALCANTE,2012)

A televisão deixou de ser opção dando espaço ao computador e as telas de celular, as crianças interagem com seu conhecimento próprio ampliando seu conhecimento. As tecnologias da informação e da comunicação fortalecem meios entre o aprender e os conteúdos vinculados.

E importante refletir sobre o que nos rodeia e o que nos impulsa, a saber, sempre mais, hoje as salas de comunicação integram as praticas e o conhecimento, as pessoas guardam recordação nas paginas da rede social, trazem a consciência e os acervos tornando em mensagens originais. As tecnologias nas escolas A aprendizagem tem como objetivo fazer a criança qualificar seu conhecimento e se apropriar dele, mas para isso a criança precisa estar com sua saúde boa, ter uma qualidade de vida que de acordo com os princípios exigentes para uma vida digna, muitas vezes a criança consegue entender os fatos através da tela de um computador.

Segundo Barbosa (2008, p. 13) É principalmente por meio do seu desenvolvimento motor que a criança deixa de ser a criatura frágil da primeira infância e se transforma numa pessoa livre e independente do auxílio alheio. As atividades motoras desempenham também um papel importantíssimo em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais, enquanto explora o mundo que a

rodeia, com os olhos e com as mãos, fornecendo-lhe também os meios pelos quais fará grande parte dos seus contatos sociais com outras crianças. A aprendizagem da criança deve estar voltada para diversidade, pois a geração de hoje exige sempre mais, um dos fatores que não deixa de ser citado e as tecnologias que estão invadindo as casas, escolas de maneira positiva, pois muitas crianças que não se interessa pelas folhas mostram interesse pelos teclados. É importante que o professor esteja ciente do que o sistema oferece para pode ajudar seu aluno às escolas hoje estão sendo equipadas com computadores para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

O tempo muda e o enfoque no ensino aprendizagem tenta desenvolver uma consciência que será alcançada, estabelecendo relações sociais e coletivas, mas para isso é necessário despertar a consciência do aluno em aprender.

O papel do professor no atual da sociedade tecnológica, baseada nas tecnologias da informação e da comunicação, as tecnologias e para todas as idades, o governo incentiva o uso das mídias como forma de conhecimento e participação cabíveis na realidade atual. Tudo que e proposto na intensão de melhorar o sistema fortalece o conhecimento e as praticas educativas. Trabalhar com as mídias amplia o conhecimento em diversas áreas fortalecendo muito aprendizado.

Ampliar o olhar sobre o mundo midiático e uma maneira de qualificar o conhecimento e aprendizado, muito pessoas tem medo do novo o qual não se interessa por buscar o novo.

Segundo Campos (2007, p.43):Hoje nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar outro comportamento diante dos objetos de ensino.

E importante que as pessoas aprendam ir além as empresas, a escola, a família precisa, pois a exigência esta forte. A pandemia apareceu do nada e fez pais, famílias inteiras precisarem do uso do celular para dar conta da rotina dentro de suas casas, a internet e rede tiveram que dar o melhor para acompanhar as cobranças.

As tecnologias se caracterizam por: tecnologias de informação, tecnologias de comunicação, tecnologias interativas, tecnologias colaborativas. As tecnologias de informação são as formas de gerar, armazenar, veicular e reproduzir a informação. As tecnologias de comunicação são as formas de difundir informação, incluindo as mídias mais tradicionais, da televisão, do vídeo, das redes de computadores, de livros, de revistas, do rádio, etc. Com a associação da informação e da comunicação há novos ambientes de aprendizagens, novos ambientes de interação

Segundo Kenski (2008), geram outras possibilidades variadas para ensinar matemática nas escolas, o que leva professores e alunos a vivenciarem e incorporarem novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias inovadoras que auxiliam na prática profissional cotidiana. A autora afirma ainda que, a partir do impacto da inserção de novas tecnologias no ensino, faz-se necessário uma reflexão sobre a ação docente e as concepções de ensinar e aprender, pois é nessa ação que se reflete a atuação dos professores que se beneficiam dos ambientes virtuais, influenciadores da prática docente

Todo conhecimento se baseava em vídeos, suporte de explicação pra dar conta, muito pessoas ficando loucas para poder trabalhar e aperfeiçoar seu aprendizado.

CONCLUSÃO

Um recurso tecnológico é, portanto, um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (comum computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). (MORAN, 2006, p. 20)

As tecnologias facilitam a promoção e desenvolvimento humano, pode permitir a democratização e a informação do conhecimento. Entender o mundo virtual auxilia nos fatores, que fortalece a aprendizagem se amplia a cada ano, sendo importante a escola inovar sempre que possível.

A globalização exige que a sociedade cresça a cada momento, construindo seu conheci-

mento e aperfeiçoando seu desenvolvimento, ajudando na formação de novas identidades.

O acesso à informação e muito importante para que o aprendizado discorra através de diversas culturas é preciso que as pessoas entendam os desafios proposto para ampliar cada momento e espaço que ela é capaz de fornecer

Tudo que envolve conhecimento e adaptações e preciso ser estudado e programado, educação exige conhecimento e as tecnologias estão representando no mundo, cabe à escola se adequar para que o trabalho seja para todas as idades sem limitar as pesquisas, discussões e aprendizado. O mundo das telas envolve crianças pequenas como senhores da terceira idade por isso aproveitar esse momento traz valorização ao aprendizado.

O conhecimento é muito importante em todos os momentos da vida das pessoas transformando ações positivas na vida das crianças, o aprendizado, a alfabetização se deu através de vídeos de canais e de desafios pelas famílias, a interação entre a escola e família foi mais intensa para que ambos contribuíssem para o desenvolvimento.

Tudo foi transformado ampliando a visão de mundo das pessoas e de um mundo interior. Moran (2016, p. 06) afirma que: A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor proporcionar um clima de confiança, abertura, cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino aprendizagem é a capacidade de comunicação autentica do professor ao estabelecer relações de confiança com seus alunos por meio do equilíbrio, competência e simpatia que atua. O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados.

A democratização do acesso e esses produtos tecnológicos é um grande desafio para a sociedade atual à demanda de esforços e ampla, a sociedade fortalece a aprendizagem continua e consequentemente boas, mas o conhecimento ainda e importante.

A qualidade de ações na educação depende de toda uma organização, de resultados e pesquisas, e as tecnologias tem esse papel fundamental, que fortalece eixos de formação e desenvolvimento.

Apesar das dificuldades de se organizar os espaços na escola ela se tornou importante na formação dos alunos e na organização docente, ainda falta muito a se fazer para que realmente as tecnologias fossem

O trabalho mostra o quanto às tecnologias tomou seu espaço no mundo e na vida das pessoas transformando conhecimento, aprendizado, e estudos e o quanto uma pandemia mudou a reflexão de muitas pessoas que nem imaginava o que era uma plataforma digital, ou mesmo sala de informação.

As tecnologias e uma inovação que esta ampliando horizontes e também modificando os espaços, o artigo faz com que as pessoas entendam o quanto é importante a formação e o desenvolvimento dos alunos numa construção de uma cidadania rica em qualidade, a realidade de hoje esta na frente de uma tela que se expande para o mundo, e importante, que as globalizações invadam as escolas, as residências fortalecendo o conhecimento.

A cada dia tudo mudo fortalecendo as mídias de comunicação, essa inovação precisa de pessoas que acreditem nessa realidade sendo usado tanto para o bem quanto para o mal, a educação tem esse papel também de qualificar o conhecimento através de uma tela de computador.

REFERÊNCIAS

AMADEU, S. Diversidade Digital e Cultura. 2016. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/cultura_digital/artigos/index.php?p=2718&more=1&c=1&pb=1>. Acesso em: 25 dez. 2022.

CAVALCANTE, M. B. A educação frente as novas tecnologias: Perspectivas e desafios.2012. Disponível em: <https://escola-dr-xavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educacao frente-as-novas-tecnologias.html>. Acesso em: 25 nov. 2022

BARBERÁ, E. Educar com aulas virtuais. Capitulo 2- Del estudiante presencial al estudian-

te virtual; Capitulo 3- Del aula presencial al aula virtual..(traduzido em português- griffo Eicardi).Barcelona: Machado, 2004.

PALOFF, Rena M. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.
Porto Alegre; Artemed, 2002.

PEÑA, Maria de Los Dolores Jimenez; Alicia Sanchez ; MEISTER, Izabel Patrícia ;
ANDRADE, Léia Cláudia da Silva . Ambientes virtuais, diálogos reflexivos: uma experiência de trabalho colaborativo na Wik

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 8.
Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edição câmara, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial
Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Ministério da Educação. 3ª Ed. Brasília. A Secretaria, 2001 p. 109– 113.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, Adeus Professora?: Novas exigências educacionais e profissão EaD a formação de Formadores docente. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1990.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

CINTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

RESUMO
Esse artigo procura refletir a respeito da educação psicomotora. O ser humano não tem um desenvolvimento estático ao longo da vida. Desde a criação à morte são reconhecidas e reconhecidas como sociais, reconhecidas como sendo a morte. À medida que as intervenções buscam efeitos alcançados, as crianças e os adolescentes sofrem efeitos de vivências motoras no meio familiar. A infância e a adolescência são períodos essenciais para o aprendizado, principalmente devido ao rápido desenvolvimento neurológico e maior plasticidade neural, ou seja, a experiência neste período altera a arquitetura dos circuitos neurais devido à maior plasticidade, fortalecendo as sinapses. Nessas fases do desenvolvimento humano, além das implicações fisiológicas relacionadas aos aspectos da maturação neurológica, o organismo jovem é especialmente sensível à influência de fatores ambientais e comportamentais de natureza positiva e negativa. Acredita-se que a educação psicomotora na infância exerce influência nos anos posteriores de vida, o que resulta em maiores habilidades na prática esportiva em indivíduos fisicamente ativos desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Fatores Ambientais; Infância; Organismo.

INTRODUÇÃO

A grande maioria dos estudos que realizam intervenções psicomotoras são voltadas para alunos com necessidades especiais ou com alguma patologia específica. Há, portanto, escassez de estudos que proponham intervenção psicomotora para alunos com desenvolvimento típico. A aquisição de habilidades motoras está relacionada ao desempenho escolar e ao processo de aprendizagem, bem como à prevenção para a vida futura, o que justifica a necessidade de implementação de atividades psicomotoras para essa população.

O processo de aprendizagem é um processo complexo que envolve sistemas e habilidades diversas, inclusive as motoras. Na maioria das crianças que passam por dificuldades de aprendizagem, a causa do problema não está localizada no período escolar em que se encontram no nível das bases, ou seja, nas estruturas de desenvolvimento. Dessa forma, é imprescindível que a criança, durante o período pré-escolar, antes de iniciar a sistematização do processo de alfabetização, adquira determinados conceitos que irão permitir e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses conceitos ou habilidades básicas são condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora. O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor por meio da estimulação.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a ludicidade deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotrocidade é uma ciência que estuda o movimento do corpo ligado ao psiquismo. Não pode ser vista isoladamente apenas como um ato motor. Ela abrange as relações interna e externa do homem e assim, torna-se um fator a ser trabalhado junto à problemática do Bullying.

É por meio da ação que a criança se relaciona com o mundo, portanto a Psicomotricidade tem seu papel no desenvolvimento de atitudes responsáveis consigo e com o próximo.

Desta forma o objetivo do trabalho é:

Definir a Psicomotrocidade e o Bullying através de uma pesquisa bibliográfica;

Valorizar o trabalho psicomotor na educação;

Conscientizar acerca do trabalho psicomotor na problemática do Bullying;

Apresentar os estágios do desenvolvimento psicomotor, visando a melhor compreensão das síndromes e distúrbios psicomotores.
Realizar uma síntese da psicomotricidade e bullying mediante o olhar de profissionais da área de Psicopedagogia, Psicologia e Terapia.
Entendendo a importância da relação desses temas, nota-se a necessidade de sua aplicação na educação.
A psicomotricidade, segundo Fonseca (2011) é uma ciência que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.
A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP, 2011), define psicomotricidade como a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.
Segundo Ajuriaguerra apud Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação (ISPE, 2011) ela se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.
Investiga a relação entre o gesto, a afetividade, a interação com o meio e o cognitivo na realização dos movimentos (BUENO, 1998).
Pela psicogenética a psicomotricidade diz respeito a teoria geral do movimento, servindo de base a uma concepção global da educação (LE BOULCH, 1986).
Fonseca (2004) apresenta a função da psicomotricidade como associação do ato ao pensamento, do gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos, e numa linguagem mais neurocientífica, associa o corpo, o cérebro e os ecossistemas envolventes. Torna o movimento psiquicamente elaborado e controlado.
No geral, a psicomotricidade busca desenvolver as integrações sociais, educacionais, ambientais, econômicas e culturais, para que o educando possa atingir a maturidade de forma processual, consciente e integrada (FREITAS, 2011).

A PSICOMOTRICIDADE MAL INTERPRETADA

Segundo Sisto et al. (1996) a psicomotricidade é interpretada erroneamente como a aplicação de simples exercícios de movimentos repetitivos e sem sentido, não lhe sendo dada nenhuma importância no sistema pedagógico. Já para Fonseca (2004) ela não pode ser reduzida a uma técnica de cinesiologia ou de educação física, pois encerra uma concepção nãodualista, única e evolutiva do ser humano.
Fonseca (2004) afirma que atualmente os excessos de definições psicomotoras deixam a entender que toda atividade corporal é psicomotora, dificultando o quadro de esclarecimento teórico, tanto que na própria Enciclopédia Universal o termo “psicomotricidade” é em partes equivoco e definido vagamente.
A criança, nos seus primeiros anos, apresenta certa incapacidade de se mobilizar, não se coordena, nem se equilibra, daí o papel da motricidade (FONSECA, 2008).
A teoria walloniana aponta a ação concreta da criança e do jovem, como seres inexperientes, sendo a forma mais adequada para promover a sua espontaneidade e a sua curiosidade, tornando a teoria psicomotora importantíssima para a educação (FONSECA, 2008).
Mafra (2005) diz que se lançar na tarefa do autoconhecimento é o desafio fundamental a existência. Tomar posse desse território que ninguém pode desvendar. Explorar este infinito que existe dentro de cada ser humano. A arma mais forte que se dispõe para desvendar esse desconhecido é o próprio eu e o autodomínio.
O veículo mais eficaz para se atingir o autodomínio é a educação dos movimentos. Só se tornando donos do corpo e dos gestos é que se é capaz de lidar com instintos, emoções e pensamentos. Outros processos de autoconhecimento existem, mas a primeira etapa do desenvolvimento, o ponto inicial é o autocontrole corporal (MAFRA, 2005).
Grande parte dessa responsabilidade cabe a educação formal. Para se atingir o mais alto grau de desenvolvimento psicomotor da criança, deve-se estabelecer metas e percorres objetivos claros e definidos (MAFRA, 2005).
Ajuriaguerra (1983) diz que a pedagogia é quem fornece bases para uma boa apreensão do real e do social, assim como dos conhecimentos que permite manejar melhor o mundo. Contudo, se não bem trabalhada

pode se tornar muitas vezes mecanizada e esmagadora.

Expressar-se com o corpo todo não devem ser atividades complementares, cantar, dançar, gesticular, nem somente para preencher o tempo. É necessário antes que se tornem objetivos fundamentais da educação. Para se realizar um trabalho educativo sério, devem ser planejadas, desenvolvidas, observadas e avaliadas criteriosamente (MAFRA, 2005).

O primeiro a perceber o prazer e o interesse que esses exercícios provocam na criança é o professor. Também reconhece a eficácia desses recursos no processo de aprendizagem. Não os considera, todavia como objetivos operacionais e sim como instrumentos ou meios. Ficam relegados a segundo plano como tal. Preocupa-se menos com as habilidades que deveriam construir o conteúdo primordial da educação e mais fundamentalmente com conteúdo programático (MAFRA, 2005).

Ferronato (2011) diz que a proposta ao professor de Educação Infantil é conhecer o desenvolvimento psicomotor para que possa conquistar qualidade nas ações educativas, propiciando o melhor desenvolvimento possível às crianças.

Senão para desenvolver as habilidades, afinal, para que se educar. O individuo independente, autodisciplinado, dono de seus movimentos, autodeterminado busca seus conhecimentos sabe o que quer e o que precisa. Basta lhe oferecer a partir daí, condições favoráveis e ele por si só dirigirá sua auto-educação (MAFRA, 2005).

Oliveira (1997), afirma que a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, pois leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço e domínio do tempo, além de adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. Por todos esses motivos ela é ser primordial na pré-escola.

Segundo Fonseca (2004) a psicomotricidade pretende, na sua ação educativa, a organização neuropsicomotora da noção do corpo como marco espaço- temporal do Eu, fundamental a qualquer processo de conduta ou aprendizagem.

O HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE

Segundo Ferronatto (2011), o termo psicomotricidade surge pela primeira vez com Drupé em 1907, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento. Ele atentava para o desequilíbrio motor, denominando o quadro de “debilidade motriz”. Inicialmente, ela foi encarada como prescrição da medicina psiquiátrica, já com Henri Wallon e J. Ajuriaguerra ganhou uma dimensão teórica e prática sobre o desenvolvimento humano. Hoje, a psicomotricidade é vista como uma intervenção preventiva, educativa, reeducativa e psicoterapêutica de transcendente originalidade (FONSECA, 2004).

Para Levin (1998) a história da psicomotricidade surge desde que o homem começou a falar, pois o seu corpo também é responsável pela fala. O corpo sempre foi valorizado durante a história, inclusive na cultura grega o movimento do corpo era estudado, pois sabiam da sua importância para o desenvolvimento, crescimento ou aprendizagem.

Costa (2007) afirma que a história do corpo é construída com a história da humanidade e que o corpo obteve diferentes significações, ora pela ciência em sua constante evolução, ora pelas culturas diferenciadas de povos e épocas, ora pelas crenças e mitos sociais.

O corpo passou a ser objeto de estudos sistemáticos e profundos no âmbito da experimentação á partir do século XIX, aonde despertou interesse da ciência, primeiramente a Neuropsicologia e a Neurologia que buscavam compreender a estrutura e o funcionamento cerebral e suas patologias. Já para entender a evolução da inteligência e suas perturbações, o corpo foi estudado pela Psicologia e Psicanálise segundo Costa (2007).

Para Fonseca (1995) é Ernest Dupré, que emprega inicialmente o termo psicomotricidade através de seus estudos e, segundo Bueno (1998) graças a ele se deve os primeiros estudos sobre as relações motoras e as relações psíquicas, vistas patologicamente.

Segundo Levin (1995) em um primeiro momento Dupré afirma em seus estudos clínicos a correlação entre motricidade e inteligência. Para Bueno (1998) no segundo momento transcende-se o motor-neurológico, e o corpo passa a ser o responsável pela

construção do sujeito, que se emociona e é produtor de sua intelectualidade.

Iniciando pela Idade Média e chegando até os nossos dias, o percurso histórico da Psicomotricidade é marcado por diferentes concepções desenvolvidas por pensadores e cientistas como Platão, Descartes, Dupré, Wallon, Piaget, Ajuriaguerra, Ali, e Gruspun entre muitos outros, de acordo com Falcão e Barreto (2011).

Segundo Fonseca (2008) Wallon forneceu observações definitivas acerca de desenvolvimento neurológico do recém-nascido e da evolução psicomotora da criança. Wallon diz que "o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo". O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato. Henry Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e pedagogo, é provavelmente o grande pioneiro da psicomotricidade, vista como campo científico.

Em 1935, impulsionado pelas obras de Wallon, Edouard Guilman (19011983) inicia a prática psicomotora, que estabelece, por meio de diferentes técnicas provenientes da neuropsiquiatria infantil, a reeducação psicomotora, que são exercícios para reeducar a atividade tônica, a atividade de relação e controle motor. Esta primeira aproximação "prática" entre a conduta psicomotora e o caráter da criança foi utilizada posteriormente, como modelo para diferentes reeducadores pedagógicos e psicomotores, como, por exemplo, na Argentina, por Dalila M. Costallat, portanto Edouard Guilman foi o "pai da reeducação psicomotora" segundo Bueno (1998).

Na Alemanha, em 1942, Kofka, Kohler e os psicólogos da Gestalt interessaram-se pelos mecanismos da percepção. Os trabalhos de Schultz ou de Jacobson que definiram os primeiros métodos de relaxação e os psicopedagogos que estudaram o desenvolvimento sensório-motor da criança, como Claparíede, Montessori e Piaget na área da Psicologia evolutiva, propiciaram uma melhor compreensão no desenvolvimento da criança (FALCÃO; BARRETO, 2011).

Falcão e Barreto (2011) afirmam que as contribuições de Ajuriaguerra, por volta de 1960, somadas às de Wallon e Piaget; influenciaram o curso de pensamentos de outros autores como R. Diatkine, J. Buges, Jolivet, S. Leboaci, permitindo-lhes redefinir os objetos da psicomotricidade, dando ênfase especial à relação, às emoções e ao movimento. Essas redefinições também sofreram influência de conceitos psicanalíticos relativos ao campo de afetividade, destacando-se psicanalistas como S. Freud, M. Klein, J. Lacan, W. Reich, P. Schilder, F. Dolto, Samí Alí, D. Winnicott, Manoni, entre outros.

Em 1947-1948 Ajuriaguerra e Datkine provocaram uma mudança na história da psicomotricidade e redefiniram o conceito de debilidade motora (FONSECA, 2008). Em muitos países ainda não há o reconhecimento da psicomotricidade como disciplina e profissão apesar de esclarecida e muito demonstrada pelas neurociências.

PSICOMOTRICIDADE NO BRASIL

No Brasil a história da psicomotricidade vem acontecendo de maneira semelhante à história mundial, segundo Falcão e Barreto (2011).

Segundo Bueno (1998), os primeiros documentos registram seu nascimento na década de cinquenta, quando Gruspun, psiquiatra da infância, e Lefévre, neurologista, enfatizaram o movimento para os processos terapêuticos da criança excepcional, caracterizando distúrbios psiconeurológicos. Gruspun mencionava atividades psicomotoras indicadas no tratamento de distúrbios de aprendizagem.

Alves (2011) afirma que a primeira proposta no Brasil de uma formação específica em um método de Psicomotricidade parece ter sido iniciada em 1968, com a vinda de Simone Ramain – Método Ramain. No Rio de Janeiro as fonoaudiólogas foram as pioneiras na atuação psicomotora e em 68 a psicomotricidade era introduzida como cadeira na Faculdade de Logopedia da UFBJ e em 69 no Instituto Helena Antipoff já iniciavam a abordagem psicomotora em áreas distintas como: na educação, reeducação ou treinamento.

Segundo Falcão e Barreto (2011), a Educação Especial foi o elo de surgimento e ligação da psicomotricidade na Europa e no Brasil. Em 1970, a primeira formação acontece no Rio

de Janeiro com a vinda, da França, de Mademoiselle Ramain Thiers e Germain Farjado. Posteriormente iniciaram-se os cursos de formação pelos franceses André Lapierre e Francoise Desobeau. Lapierre trabalha o autoconhecimento, em vista de uma abordagem psicomotora relacional, que valorizava o movimento espontâneo e a parte fantasmática do mundo interno de cada indivíduo. Desobeau dentro de uma abordagem relativamente nova e revolucionária, a partir de atividade espontânea, acompanha o cliente em suas explorações, que vão lhe permitir perceber o mundo e colocar-se nele, vivenciando diferentemente os vários níveis de desenvolvimento: sensório-motor-psicomotor e tônico-emocional.
Não se pode negar a nítida e profunda influência da clássica Escola Francesa de Psiquiatria Infantil, de Psicologia e de Pedagogia, no Brasil e no mundo e finalmente na história da Psicomotricidade (ISPE - GAE, 2011).

Considera-se que a partir de 1968, foi realmente difundida a psicomotricidade no Brasil, através de cursos e cadeiras de psicomotricidade em universidades de diversos estados brasileiros. A princípio, a psicomotricidade foi introduzida nas escolas especializadas como um recurso pedagógico que visava corrigir distúrbios e preencher lacunas de desenvolvimento das crianças excepcionais (FALCÃO; BARRETO, 2011).

Em 1977, é fundado o Grupo de Atividades Especializadas (GAE), que veio a promover a partir de 1980 vários encontros nacionais e latinoamericanos. O 1º Encontro Nacional de psicomotricidade foi realizado em 1979. O GAE é responsável pela parte clínica e o ISPE, destinado à formação de profissionais em psicomotricidade, se dedica ao ensino de aplicações da psicomotricidade em áreas de saúde e educação (ISPE - GAE, 2011).
Em dezenove de abril de 1980 é fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, tendo como presidente Beatriz do Rego Saboya com a participação de Francoise Desobeau, tendo conseguido, ser integrada a Sociedade Internacional de Psicomotricidade, que era sediada em Paris/França. Entidade de caráter científico cultural sem fins lucrativos, promovendo congressos, encontros científicos, cursos, entre outros. Já em 1982, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), organiza seu primeiro congresso no Rio de Janeiro (FALCÃO; BARRETO, 2011).
Segundo Nogueira (2011) no Rio de Janeiro, em 1982, teve inicio o primeiro curso de formação em psicomotricidade relacional. Vários cursos de Psicomotricidade no Brasil, em nível de pós - graduação, são realizados desde então, tendo seu pioneirismo acontecido na Universidade Estácio de Sá, e no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação - IBMR.
No VII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade ocorrido em Fortaleza/CE é criada a Red Fortaleza Latino-americana de Universidades com formação em psicomotricidade aberta, a ser integrada por todas as instituições de caráter universitário da Latino - América, com formação em psicomotricidade. Seus principais objetivos são conseguir o pleno reconhecimento da profissão de psicomotricista na região, procurando atuar em forma conjunta e colaborando com as diferentes instituições científicas e gremiais que atuou no âmbito da psicomotricidade. A Red foi formada com a presença de profissionais do Uruguai, Argentina, Chile e Brasil e conta com uma lista de discussão em um sistema na internet - www.chasque.apc.org/psicomot. (FALCÃO; BARRETO, 2011).
O Brasil atualmente possui faculdades com formação universitária em psicomotricidade, mais de 10 cursos de Pós- graduação em universidades públicas e particulares de Stricto – Sensu formando mestres em Psicomotricidade (ISPE - GAE, 2011).

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Segundo Ajuriaguerra (1983), a evolução da motricidade infantil é complexa e diversas fases do desenvolvimento neurológico são conhecidas. Ele diz que a valorização da neurologia é importante, contudo, o ato motor não pode ser concebido como funcionamento de sistemas neurológicos justapostos. W. R. Hess aponta para a existência de dois sistemas relevantes para a compreensão do ato motor: sistema teleocinético, que mobiliza as forças que dirigem os olhos, a cabeça e o corpo; e o sistema ereismático preparar

a posição inicial e compensar as forças que podem se opor à execução impecável dos movimentos dirigidos para um fim.

De acordo com Ajuriaguerra (1983) o desenvolvimento motor passa por algumas fases apresentadas a seguir:

Primeira Fase: compreende a organização da constituição motora. O indivíduo nasce apenas com as condições anatomofisiológicas de seus reflexos, e para que se tornem em atos é preciso que o ser vivencie a resistência do meio em forma de diversos estímulos, que vêm romper o equilíbrio de sua organização.

Segunda Fase: é a organização do plano motor. Ocorre uma passagem da integração sucessiva para a integração simultânea.

Terceira Fase: é a automatização do adquirido.

A evolução da criança não pode ser separada da evolução da sensoriomotricidade. É pela motricidade e pela visão que a se consegue descobrir o mundo dos objetos, e é através da manipulação deles que a criança redescobre o mundo. Porém, isso só ocorre se a criança for capaz de segurar e de lagar, tiver noção de distância e quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (AJURIAGUERRA, 1983).

A mobilização e manipulação permite a criança explorar, levando-a, assim a descobrir o espaço circular e, posteriormente, seu esquema corporal (referência de si mesma). A assimilação do esquema corporal só ocorre a partir da prática, exploração e imitação (AJURIAGUERRA, 1983).

Ajuriaguerra (1983) afirma que segundo Piaget os aspectos progressivos derivam da imitação e é a imitação que assegura a passagem do sensóriomotor ao pensamento representativo.

O mesmo autor diz que é um erro estudar a psicomotricidade apenas sob o plano motor. J. Piaget determina que em qualquer ação o motor e o energético são de natureza afetiva. Assimilar um objeto a um esquema é simultaneamente, tentar satisfazer uma necessidade e conferir uma estrutura cognitiva à ação.

Para tanto, os estágios de desenvolvimento de Jean Piaget e Henri Wallon tornam-se importantes à psicomotricidade.

Piaget apresenta quatro grandes estágios de desenvolvimento das estruturas cognitivas, que estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança, abordando consequentemente, as relações psíquicas. Tornando se assim, importante a psicomotricidade (AJURIAGUERRA, 1983).

O primeiro período que chega até os 24 meses é da inteligência sensório-motora, anterior a linguagem e o pensamento propriamente dito (AJURIAGUERRA, 1983).

Traz um período de exercícios de reflexos em que as reações das crianças estão intimamente ligadas às tendências instintivas como a alimentação, as reações de defesa. Não se repetem, mas as diversas reações reflexivas se incorporam a novos estímulos que passa a ser assimilados. É um ponto de partida para adquirir modos. Sensações, percepções e movimentos próprios da criança se organizam no que Piaget denomina "esquema das ações" (AJURIAGUERRA, 1983). Para Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) esse período é caracterizado por atividades cognitivas baseadas essencialmente na experiência imediata através dos sentidos. Há centração no próprio corpo do sujeito seguida de objetivação dos esquemas de inteligência pratica. Isso significa conhecer o mundo que a rodeia através das ações que exerce sobre o meio, pois a falta de linguagem e da função simbólica tais construções efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, através de uma coordenação sensório motora das ações sem que intervenha a representação e o pensamento.

Ao condicionar-se a diferentes movimentos e percepções se formam novos esquemas de maior amplitude. A criança incorpora novidades vindas do mundo exterior a seus esquemas (podendo dominá-los). Por exemplo, chupar, apalpar, golpear tudo isso requer uma estrutura cognitiva elementar em grau extraordinário ao igual aos que serão posteriormente desenvolvidos (AJURIAGUERRA, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança concebe os sucessíveis estados de um fenômeno, de uma transformação,

como modificações que podem compensar entre si. A criança empregará estruturas de agrupamento (operações) em problemas de seriação e classificação. Pode estabelecer equivalências numéricas independente da disposição, independente das disposições espacial dos elementos. Chega a relacionar a duração e espaço percorridos e compreende deste modo a ideia de velocidade. Os fenômenos físicos são mais objetivos: não se referem somente a sua própria ação.

Compreender o corpo, a expressão e o movimento é uma atividade que exige um conhecimento do mesmo. Desde a vida uterina o movimento já faz parte do ser humano. Pela psicomotricidade, pode-se entender a relação consigo e com o outro, com os objetos que estão envolta diretamente ligados no desenvolvimento psicoafetivo.

Percebe-se que de acordo com o desenvolvimento corporal e o crescimento dos músculos, a criança vai adquirindo movimentos mais precisos e sua psicomotricidade vai sendo desenvolvida conforme sua faixa etária e as influências do meio.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. Manual de Psiquiatria Infantil. 2. ed. Rio de Janeiro, Rj: Masson, 1983.

FALCÃO, Hilda Torres; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve Histórico da Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.unipli.com.br/mestrado/rempec/img/conteudo/Texto_7_Hilda_Falcao.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

FONSECA, Vitor da. Manual de Observação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

_____. Psicomotricidade: Perspectivas Multidiciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2009. 584 p.

_____. Psicomotricidade: Uma Visão Pessoal. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 set.2022.

FREITAS, Alciléia Sousa; ISRAEL, Vera Lúcia. A psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/857_889.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

GONÇALVES, Alessandra de Araújo. Psicomotricidade na Educação Infantil: A influência do Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20G ONCALVES.pdf>. Acesso em: 05 set.2022.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor: Do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

MAFRA, Regina Maria Ruiz. Linha e Rodinha: Exercícios para Expressão Corporal, Musical, Psicomotricidade, Recreação e "Linha". São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes Lda., 1973.

RAMOS, Vânia. Pós-Graduação Latu Sensu: Psicopedagogia. s.n.t. 2011. 55p.

SANTOS, Ana Paula Toppan Dos. A presença do bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/43B55B71DFBE47C848B69CDEC28B6806.pdf>. Acesso em: 02 set.2022.

SBP. Sociedade Brasleira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em: 12 set.2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. LIVRO MENTES PERIGOSAS NAS ESCOLAS: Bullying. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

SISTO, Fermino Fernandes et al. Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar. 2. ed. Petrópolis. Rj: Vozes, 1996.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa Lda, 1975.

CRIANÇAS TRANS NO CONTEXTO ESCOLAR, A REPRESENTATIVIDADE DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS TRANS NA ESCOLA

CRISTINA OLIVEIRA SOUZA DA SILVA

RESUMO
Este artigo discute os desafios enfrentados por crianças e profissionais trans no ambiente escolar, evidenciando a importância da representatividade e do acolhimento na construção de uma educação inclusiva e antidiscriminatória. A partir de uma revisão bibliográfica e de análises teóricas sobre gênero, identidade e práticas pedagógicas, o estudo propõe reflexões sobre o papel da escola na promoção do respeito à diversidade e na desconstrução de normas cis-heteronormativas. Busca-se compreender como as instituições educacionais podem se tornar espaços de acolhimento e transformação social, garantindo o direito à educação e à dignidade para todas as pessoas. Conclui-se que a presença e a valorização de crianças e profissionais trans no contexto escolar são fundamentais para o fortalecimento de uma cultura educativa mais democrática, equitativa e plural.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças trans; Representatividade; Educação inclusiva; Diversidade de gênero; Escola.

ABSTRACT
This article discusses the challenges faced by trans children and professionals in the school environment, highlighting the importance of representation and inclusion in building an inclusive and anti-discriminatory education. Based on a bibliographic review and theoretical analyses of gender, identity, and pedagogical practices, the study reflects on the role of schools in promoting respect for diversity and deconstructing cisheteronormative standards. It seeks to understand how educational institutions can become spaces of care and social transformation, ensuring the right to education and dignity for all. It concludes that the presence and appreciation of trans children and professionals in schools are fundamental to strengthening a more democratic, equitable, and plural educational culture.

KEYWORDS: Trans children; Representation; Inclusive education; Gender diversity; School.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizado, é também um ambiente de construção de identidades. No entanto, a presença de crianças e profissionais transgênero nas instituições educacionais ainda enfrenta barreiras significativas para a efetivação de uma educação inclusiva. A estrutura escolar, historicamente moldada por normas cis-heteronormativas, tende a invisibilizar e marginalizar sujeitos que não se enquadram nesses padrões. Essa realidade se expressa em episódios de preconceito, exclusão e discriminação, prejudicando o processo de aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças trans, além de impactar a atuação de professores e outros profissionais trans no cotidiano escolar.

A escassez de representatividade de crianças trans e de profissionais transgênero nas escolas revela lacunas nas políticas públicas e na formação docente. Para Butler (2004), as normas de gênero são construções sociais que se mantêm por meio de práticas discursivas e institucionais, estabelecendo o que é considerado legítimo em uma determinada cultura. Assim, a escola assume um papel crucial, seja para reproduzir essas normas excludentes, seja para questioná-las e transformá-las. Mais do que ensinar conteúdos, a escola deve ser um espaço de convivência democrática, respeito às diversidades e acolhimento das diferenças. Quando falha em garantir esse acolhimento, perpetua estruturas de exclusão que limitam o acesso de crianças e profissionais trans a uma educação plena.

Dados de pesquisas nacionais e internacionais evidenciam a gravidade da situação: a evasão escolar entre crianças e adolescentes transgênero é significativamente maior do que entre seus pares cisgêneros, reflexo da transfobia estrutural presente nas institui-

ções de ensino. Como aponta Bento (2017), a escola ainda não se tornou um espaço seguro para esses estudantes, e a falta de políticas específicas, somada ao preconceito e ao bullying, acaba por afastá-los do direito fundamental à educação. Essa exclusão precoce afeta o aprendizado, o desenvolvimento de potencialidades e a construção de uma identidade positiva, perpetuando um ciclo de vulnerabilidade social.

Além das dificuldades enfrentadas pelas crianças trans, a ausência de professores e demais profissionais trans no ambiente escolar também merece destaque. A falta de representatividade reforça estigmas e limita o acesso a modelos inspiradores que poderiam promover uma identificação positiva e uma maior diversidade no espaço educativo. Nesse sentido, Preciado (2018) destaca que a escola deve acolher todas as formas de existência humana, reconhecendo a presença de professores e funcionários trans não como uma exceção, mas como parte essencial da diversidade social. Invisibilizar esses sujeitos significam, portanto, negar a pluralidade humana e reforçar estruturas de poder que sustentam a normatividade de gênero.

Refletir sobre o papel da escola na construção de uma educação inclusiva e livre de discriminação é uma necessidade urgente. Promover o respeito à diversidade de gênero exige não apenas romper com práticas excludentes, mas também implementar políticas públicas que assegurem o direito à educação e à segurança de crianças trans, além de garantir a inclusão de profissionais transgênero no cotidiano escolar. Investir na formação continuada de professores e equipes pedagógicas é fundamental para ampliar a compreensão sobre as questões de gênero e desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as especificidades e necessidades desses sujeitos.

Este artigo busca discutir os desafios enfrentados por crianças e profissionais trans no ambiente escolar brasileiro, analisando as barreiras institucionais e culturais que dificultam a inclusão plena desses sujeitos. Também serão propostas reflexões e caminhos possíveis para a construção de um espaço educacional mais justo, democrático e acolhedor. A abordagem parte de uma perspectiva interdisciplinar, dialogando com autores como Butler (2004), Bento (2017) e Preciado (2018), além de considerar as legislações brasileiras que asseguram o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero. Ao fomentar esse debate, busca-se contribuir para uma sociedade mais plural, equitativa e livre de discriminação.

A compreensão das identidades de gênero e das sexualidades no Brasil deve levar em consideração o contexto histórico e social que moldou as experiências LGBTQIA+ no país. Conforme Trevisan (2000), a história da homossexualidade no Brasil revela processos complexos de exclusão, resistência e transformação cultural desde o período colonial até os dias atuais. Ele destaca que as instituições sociais, como a escola, refletem e reproduzem, muitas vezes, normas heteronormativas e cisnormativas, mas também podem ser espaços de contestação e mudança. Entender essa trajetória histórica é fundamental para que as escolas possam desenvolver práticas educacionais que promovam a inclusão real e o respeito às diversidades de gênero, rompendo com padrões discriminatórios arraigados.

A PRESENÇA DE CRIANÇAS TRANS NO CONTEXTO ESCOLAR

DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS TRANS NA ESCOLA

As crianças trans, ao ingressarem no ambiente escolar, frequentemente se deparam com barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento. O não reconhecimento de sua identidade de gênero, a imposição de padrões cisnormativos e a desconsideração de suas vivências provocam sentimentos de exclusão e sofrimento. Situações como o uso inadequado do nome social, a exigência de uniformes baseados no sexo biológico e a divisão de turmas ou atividades conforme o gênero atribuído ao nascer reforça desigualdades e limitam o acesso a uma educação acolhedora.

Além das barreiras institucionais, o preconceito de colegas, professores e funcionários

pode gerar um ambiente de hostilidade, contribuindo para o surgimento de problemas emocionais, como ansiedade, depressão e isolamento social. É fundamental reconhecer que a escola tem o papel de promover o respeito à diversidade, acolher as especificidades de cada estudante e criar estratégias pedagógicas que possibilitem a expressão livre da identidade de gênero. Assim, a construção de um espaço escolar inclusivo exige mudanças estruturais e culturais, que ultrapassem normas tradicionais e favoreçam o bem-estar de todas as crianças.

De acordo com Spinelli e Silva (2020), é fundamental que a escola seja um espaço de acolhimento, garantindo o direito de as crianças trans viverem plenamente sua identidade de gênero, livre de discriminação

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS TRANS

No contexto brasileiro, a legislação assegura o direito à educação sem qualquer forma de discriminação, garantindo a todas as crianças o acesso a uma escola que respeite suas particularidades. Documentos como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçam a proteção integral e a prioridade absoluta dos direitos infantojuvenis. Entretanto, muitas escolas ainda não aplicam, de forma efetiva, normas e orientações que assegurem o uso do nome social e a inclusão de crianças trans no ambiente escolar.

A criação de políticas institucionais claras, a formação continuada dos profissionais da educação e a fiscalização do cumprimento das normativas são medidas essenciais para que os direitos das crianças trans sejam respeitados. A mudança não depende apenas de documentos oficiais, mas de um compromisso coletivo em transformar a escola em um espaço que acolha e valorize a diversidade.

ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Para que a escola se torne um ambiente de acolhimento e respeito às crianças trans, é necessário adotar práticas pedagógicas inclusivas e promover uma cultura de empatia. A utilização correta do nome social e o respeito à identidade de gênero devem ser princípios inegociáveis no cotidiano escolar. Além disso, é importante revisar materiais didáticos para eliminar estereótipos, propor atividades que abordem a diversidade de forma positiva e abrir espaços de diálogo sobre gênero e direitos humanos.

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo famílias, professores, estudantes e funcionários, é essencial para combater preconceitos e criar uma rede de apoio. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, oficinas e campanhas de conscientização podem fortalecer uma cultura escolar mais inclusiva. A escuta ativa das demandas de crianças trans deve ser constante, garantindo que suas vozes sejam consideradas nas decisões pedagógicas e institucionais.

A REPRESENTATIVIDADE DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS TRANS NA ESCOLA

O IMPACTO DA PRESENÇA DE PROFISSIONAIS TRANS NO AMBIENTE ESCOLAR

A presença de professores e demais profissionais trans na escola contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a construção de uma sociedade mais justa. Esses profissionais são exemplos concretos de que diferentes identidades de gênero podem ocupar espaços de liderança, respeito e influência positiva na formação das crianças. Ao interagir com adultos trans, os estudantes ampliam suas referências de mundo e compreendem que todas as pessoas merecem reconhecimento e dignidade, independentemente de sua identidade de gênero.

A diversidade no corpo docente também enriquece o processo educativo, pois promove o diálogo sobre diferentes vivências e estimula o respeito às diferenças. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de transformação social.

BARREIRAS ENFRENTADAS POR PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS TRANS

Apesar dos avanços, professores e trabalhadores trans ainda enfrentam desafios significativos no ambiente escolar. Muitas vezes, lidam com preconceito, invisibilização de

suas identidades, dificuldades para usar o nome social e discriminação por parte de colegas, alunos ou famílias. Esse cenário contribui para o adoecimento emocional e pode levar ao abandono da profissão ou à desistência de atuar em determinados espaços.
A falta de políticas de apoio e de formação específica sobre diversidade de gênero também é um obstáculo para a plena inclusão desses profissionais. É necessário, portanto, promover um ambiente de trabalho seguro, onde todas as pessoas sejam respeitadas em sua individualidade.

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE PROFISSIONAIS TRANS NAS ESCOLAS
Para transformar a realidade escolar, é fundamental que as instituições implementem políticas claras de combate à transfobia e criem canais de denúncia e acolhimento. Processos seletivos devem ser transparentes e respeitar a diversidade, garantindo oportunidades equitativas a profissionais trans. O uso correto do nome social, a revisão de registros institucionais e a promoção de espaços de escuta são ações que fortalecem a inclusão.
A formação continuada de educadores deve abordar temas como direitos humanos, identidade de gênero e equidade, preparando os profissionais para atuar de forma ética e empática. Grupos de apoio e redes colaborativas também são fundamentais para oferecer suporte emocional e incentivar o protagonismo de profissionais trans no contexto educacional.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO INCLUSIVO E ANTIDISCRIMINATÓRIO
A construção de uma escola acolhedora não depende apenas da presença de pessoas trans, mas também de um currículo que valorize a diversidade. É necessário revisar conteúdos, incluir a história e as contribuições de pessoas trans em diferentes áreas do conhecimento e propor atividades que estimulem o respeito às diferenças. O currículo precisa ser vivo, flexível e conectado com as demandas sociais, formando cidadãos críticos e conscientes.
Ações como a inclusão de figuras históricas trans nos conteúdos de História, a abordagem de temas relacionados à diversidade nas aulas de Língua Portuguesa, Artes e Ciências, e a realização de projetos interdisciplinares sobre direitos humanos são exemplos de práticas que enriquecem o aprendizado e fortalecem a cultura do respeito.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO
A escola tem o potencial de ser um espaço de resistência às opressões e de construção de novas possibilidades de existência. Para isso, é necessário ir além do cumprimento das normas e buscar criar uma cultura escolar baseada na justiça social e no respeito às diferenças. Atividades como a celebração do Dia da Visibilidade Trans, projetos de conscientização sobre direitos LGBTQIAPN+ e o fortalecimento de parcerias com coletivos e organizações sociais ampliam as vozes dentro da escola e promovem mudanças significativas.
É preciso ouvir as demandas de estudantes, famílias e profissionais trans, reconhecendo que a luta por uma escola mais justa é coletiva. A transformação acontece quando cada membro da comunidade educativa assume a responsabilidade de combater preconceitos e construir um ambiente acolhedor para todas as identidades. 2.6 O papel das famílias e da comunidade no processo educativo
A escola não pode caminhar sozinha na promoção de uma educação inclusiva. As famílias e a comunidade precisam ser parceiras nesse processo, contribuindo para a construção de uma rede de apoio sólida. Muitas vezes, o preconceito e a desinformação também estão presentes no ambiente familiar, o que reforça a importância de momentos de diálogo e reflexão.
Encontros, palestras e rodas de conversa sobre diversidade de gênero e direitos humanos podem ajudar a sensibilizar pais e responsáveis, esclarecendo dúvidas e promovendo o respeito às identidades de gênero. Somente com a participação ativa de toda a comunidade será possível criar uma escola que acolha e respeite todas as crianças, garantindo seu direito a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento pleno.
Formação continuada e currículo inclusivo: um compromisso com a diversidade de gê-

nero

A formação continuada de professores é um caminho fundamental para a construção de uma escola inclusiva. Muitos educadores não tiveram, em sua formação inicial, acesso a reflexões sobre diversidade de gênero e direitos humanos, o que dificulta a atuação sensível e respeitosa diante das demandas de crianças e profissionais trans. Investir em cursos, oficinas e palestras sobre o tema permite ampliar o repertório dos docentes, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e combatam preconceitos.

Além da formação, a revisão do currículo é essencial. A escola deve garantir que as diferentes identidades de gênero sejam contempladas de forma transversal e interdisciplinar, valorizando a pluralidade de experiências e promovendo a construção de um ambiente acolhedor. Essa transformação exige um compromisso coletivo com os princípios de justiça social, igualdade e respeito às diferenças, permitindo que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e tenha condições de desenvolver plenamente seu potencial.

A presença de crianças e profissionais trans nas escolas brasileiras está diretamente ligada à efetivação dos direitos humanos e à garantia do acesso à educação como previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996). O artigo 205 da Constituição determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o ECA, em seu artigo 53, reforça o direito à educação, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto, essas normativas nem sempre se concretizam no cotidiano escolar, especialmente no que tange às especificidades das crianças trans.

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275, o direito das pessoas trans à retificação de nome e gênero no registro civil sem a necessidade de cirurgia ou decisão judicial, o que impacta diretamente o contexto escolar. Esse reconhecimento legal deve ser respeitado pelas instituições de ensino, promovendo o uso correto do nome social de crianças e adolescentes trans em todas as suas interações escolares, como listas de chamada, documentos oficiais, boletins e certificados. O Decreto nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal, também serve como referência importante para o ambiente escolar, mesmo não sendo específico da área educacional.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/2014, estabelece como meta a promoção da igualdade e a superação das desigualdades educacionais, incluindo aquelas relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero. Contudo, a ausência de políticas públicas específicas para crianças trans, aliada à resistência de setores conservadores, dificulta a efetiva implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Vale destacar também a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, que orienta instituições de ensino a respeitarem o nome social e a identidade de gênero de estudantes trans. Essa resolução recomenda, entre outras medidas, a inclusão de conteúdos sobre diversidade de gênero nos currículos escolares, a adaptação de uniformes e a garantia de acesso a banheiros e espaços de acordo com a identidade de gênero de cada estudante. Essas orientações são fundamentais para promover o respeito e a inclusão, mas sua aplicação ainda encontra resistências e lacunas de implementação nas escolas brasileiras.

Diante desse cenário, é fundamental que os gestores escolares e os sistemas de ensino elaborem políticas institucionais claras e comprometidas com a inclusão de crianças e profissionais trans. Isso inclui a revisão de projetos políticos-pedagógicos (PPPs), a formação continuada de professores sobre diversidade de gênero, a criação de canais de escuta e acolhimento para denúncias de violência ou discriminação, e a implementa-

ção de práticas pedagógicas que celebrem a pluralidade de identidades. Como enfatiza Louro (1997), a escola não pode ser um espaço neutro diante das questões de gênero, pois o próprio silêncio diante das opressões já configura uma forma de conivência com a exclusão.

Assim, a escola deve ser entendida não apenas como um espaço de transmissão de conteúdo, mas como um ambiente de reconstrução de subjetividades, de ressignificação de trajetórias e de acolhimento de todas as identidades. Ao promover uma cultura de respeito e empatia, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos conscientes, críticos e solidários, combatendo desigualdades e preconceitos. É fundamental reconhecer que o compromisso com a diversidade de gênero não é apenas uma questão de políticas públicas ou de práticas pedagógicas, mas de responsabilidade coletiva. Cada membro da comunidade escolar – professores, gestores, famílias e estudantes – tem um papel fundamental na construção de uma escola justa, acolhedora e transformadora, onde todas as crianças e profissionais, independentemente de sua identidade de gênero, possam se desenvolver de maneira plena e respeitosa.

CONCLUSÃO

A presença de crianças e profissionais trans no ambiente escolar representa um desafio urgente e inadiável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antidiscriminatória. Como discutido ao longo deste trabalho, a escola não pode mais se manter como um espaço que apenas reproduz normas cisheteronormativas, apagando ou invisibilizando identidades que fogem ao padrão dominante. Ao contrário, ela precisa se constituir como um ambiente de acolhimento, respeito e valorização das diferenças, reconhecendo a diversidade de gênero como parte intrínseca da experiência humana e fundamental para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Mas será que as escolas estão realmente preparadas para acolher a diversidade de gênero ou ainda resistem a transformar suas práticas? É necessário questionar: quantas vezes o nome social das crianças trans é respeitado no cotidiano escolar? Quantos professores e professoras se sentem preparados para lidar com questões de identidade de gênero de forma sensível e respeitosa? Estes questionamentos revelam a urgência de revermos o modelo educacional tradicional, que muitas vezes perpetua exclusões em vez de promover a inclusão.

Para além do respeito formal às identidades, é fundamental refletir sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para promover a inclusão real. Por exemplo, ao pensar nas atividades escolares, como garantir que crianças trans não sejam colocadas em situações constrangedoras, como filas ou jogos que separam "meninos" e "meninas"? Como transformar o currículo para incluir discussões sobre gênero, diversidade e direitos humanos de maneira transversal e integrada às demais disciplinas? Essas mudanças exigem coragem e compromisso de toda a equipe escolar.

Imagine uma escola onde todas as crianças, independentemente de sua identidade de gênero, são chamadas pelo nome que escolheram, podem vestir as roupas com as quais se sentem bem e participam das atividades sem medo de serem julgadas ou discriminadas. Este não deveria ser um ideal distante, mas uma realidade possível, construída coletivamente. Para isso, é fundamental ouvir as vozes das crianças e profissionais trans, garantindo que suas vivências sejam respeitadas, suas histórias valorizadas e suas demandas realmente consideradas na construção de projetos pedagógicos e políticas institucionais.

O enfrentamento à transfobia na escola não pode se restringir a ações pontuais ou superficiais. Ele deve ser parte de uma transformação profunda, que abrange a gestão escolar, a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas. Cada educador, gestor e membro da comunidade escolar precisa se comprometer ativamente com a desconstrução da transfobia, reconhecendo que a transformação começa no micro: no acolhimento diário, na escuta atenta e no respeito genuíno a cada sujeito.

Além disso, é necessário compreender que garantir a inclusão de crianças e profissionais trans não é apenas uma tarefa da escola, mas um compromisso coletivo, que en-

volve toda a sociedade. Como bem destaca Louro (1997, p. 26), "a escola, enquanto instituição social, tanto reproduz quanto pode transformar os valores e as normas culturais, sendo, portanto, um espaço de disputa e de resistência." Essa reflexão reforça a ideia de que a escola pode ser o ponto de partida para mudanças estruturais, mas a luta contra a transfobia deve ser abraçada por toda a comunidade, pois só assim construiremos uma sociedade mais justa, empática e acolhedora para todos.

É preciso também ressaltar a importância de programas de formação continuada para os profissionais da educação. Como aponta Freire (1996, p. 45), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." A formação de professores, portanto, deve ser um espaço de troca, de reflexão crítica sobre as próprias crenças e preconceitos, e de aprendizado contínuo sobre como tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, afirmar a importância de crianças trans como sujeitos de direitos e de profissionais trans como agentes de transformação é mais do que um posicionamento pedagógico: é um posicionamento ético, político e humanitário. A escola precisa ser um espaço de liberdade, onde cada pessoa seja respeitada em sua singularidade, sem medo de ser quem é. Não basta falar em inclusão — é preciso praticá-la, todos os dias, com coragem, sensibilidade e compromisso social.

Ao olhar para o futuro da educação, é fundamental lembrar que não há transformação sem escuta, sem diálogo e sem ação coletiva. É preciso construir uma escola que não apenas tolere, mas celebre a diversidade, compreendendo que cada criança trans que se sente segura e respeitada em sua escola é uma semente plantada para uma sociedade mais justa e humana. Garantir esse direito é mais do que uma política educativa: é um compromisso ético com o futuro.

Como destacam Souza e Pelúcio (2022), a luta pelos direitos das pessoas trans no Brasil envolve não apenas o combate às violências, mas também a promoção de uma cidadania plena, que deve ser garantida por políticas públicas efetivas, incluindo o papel fundamental das escolas nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o reconhecimento do direito ao uso do nome social e ao reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jan. 2015.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pósestruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRECIADO, Paul B. Manifesto Contra-Sexual. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

SOUZA, Bruna Benevides de; PELÚCIO, Lineker. Transexualidade e Direitos Humanos no Brasil: desafios e conquistas. In: PELÚCIO, Lineker; BENEVIDES, Bruna. (orgs.). Transfeminismos: Teorias e Políticas para a Liberdade. São Paulo: Edições SESC, 2022.

SPINELLI, Taisa; SILVA, Julia Costa. Infâncias Trans: Desafios e possibilidades na escola. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no Paraíso: A Homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E REPRESENTATIVIDADE: IMPACTO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE INFANTIL

DANIELE MARTINS DA SILVA

RESUMO

A presente pesquisa discute a educação antirracista e a representatividade como fatores determinantes na formação da identidade infantil, destacando o papel do professor e a contação de histórias como ferramentas pedagógicas de enfrentamento ao racismo. A partir de revisão bibliográfica e análise das políticas educacionais, em especial a Lei nº 10.639/2003 e o currículo da cidade antirracista, buscou-se compreender como as práticas escolares podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e étnica. Evidenciou-se que a infância constitui uma fase sensível para a construção da autoestima, do pertencimento e do reconhecimento de si, sendo a representatividade positiva fundamental para crianças negras e não negras. Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador cultural, responsável por selecionar narrativas e experiências que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. A contação de histórias, ao integrar personagens, tradições e símbolos identitários diversos, mostra-se um recurso potente para a implementação da educação antirracista, favorecendo a formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes de seu lugar no mundo. Os principais autores da pesquisa foram Niehues e Costa (2012) que falam a respeito da concepção de infância; Abramowicz et al (2010) que fala sobre a construção da identidade da criança negra, de como ela é vista pela sociedade e encara a si mesma; Silva et al (2015) que refletiu sobre a reprodução dos estereótipos e desvalorização da criança negra no ambiente escolar; Santos (2017) que reforça a importância da literatura infantil que abordem a diversidade racial na escola e exemplifica livros e a contação de história como recurso indispensável a construção da identidade de maneira positiva na vida de crianças negras e por fim, Cavalcante (2024) que especifica o papel do professor frente à educação antirracista. Conclui-se que investir na formação docente e na inserção de práticas narrativas inclusivas no cotidiano escolar é condição indispensável para o fortalecimento de uma educação comprometida com a equidade racial e com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Representatividade; Contação de Histórias; Identidade Infantil.

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003, a discussão sobre a educação antirracista tornou-se mais efetiva e ampla em todo o Brasil, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Por conta disso, a educação passou a repensar e adotar novas práticas de combate ao racismo na escola, já que historicamente, reproduziram estereótipos e invisibilizaram a contribuições dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Pensando na construção de identidade infantil e combate ao racismo, a representatividade negra acaba por tornar-se elemento central na construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a equidade racial. É na infância que se constrói a identidade, período em que as crianças constroem referências sobre si e o outro, portanto, adotar ferramentas que possam contribuir para erradicar os estereótipos de pessoas negras, que as coloca em lugar de inferioridade, fazendo acontecer exatamente o contrário, reforçando a ideia de uma autoimagem positiva no que se refere à criança negra se faz necessário desde a Educação Infantil.

O professor, portanto, ocupa posição estratégica. Historicamente, o professor foi visto como elemento central da educação básica, sendo um transmissor de conhecimentos, pautando-se em uma educação focada nos conteúdos e metodologias de ensino, já nesse cenário, o mesmo atua como mediador cultural, responsável por selecionar materiais didáticos, planejar atividades e conduzir práticas pedagógicas que favoreçam a o

pensamento crítico e a autonomia dos alunos, bem como adota uma visão mais humanizada, valorizando a identidade de cada um e a diversidade étnico-racial.

O presente artigo pretende analisar os benefícios do uso de narrativas inclusivas e representativas que contribuem para o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da afirmação identitária, usando como principal recurso a contação de histórias que pode possibilitar à criança o contato com personagens, tradições e culturas diversas, promovendo a valorização das raízes afro-brasileiras e indígenas por meio da oralidade e da literatura infantil.

Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar a relação entre educação antirracista, representatividade e formação da identidade infantil, destacando o papel do professor e da contação de histórias como práticas pedagógicas essenciais para a implementação de uma educação comprometida com a justiça social e com o fortalecimento da identidade positiva das crianças.

No primeiro item, avaliaremos as diversas concepções de infância ao longo do tempo e de que maneira, a identidade negra foi sendo construída nos espaços escolares. Na sequência, discorreremos sobre a valorização da representatividade negra presente na literatura e de que forma ela impacta na construção dessa identidade e implementação da lei 10.639/03. Por fim, traremos uma reflexão sobre o papel do professor nesse contexto, finalizando com os principais resultados encontrados na pesquisa, contribuindo assim para uma educação que valoriza a diversidade cultural e racial, tornando o espaço escolar um ambiente mais justo e igualitário.

IDENTIDADE INFANTIL E REPRESENTATIVIDADE NEGRA

A concepção de infância foi sendo estudada e compreendida de diversas maneiras ao longo dos séculos. De acordo com Niehues e Costa (2012, p. 284) até o século XII não havia uma concepção de infância, pois os estudos mostram que este período ficou “encoberto”, pois as representações gráficas que ilustravam as crianças não eram conhecidas. As autoras citam Áries (1981 apud NIEHUES, COSTA, 2012, p. 284) que define que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". (p.156).

A infância nesse período não existia, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, isso se refletia nas vestimentas e costumes, que eram os mesmos de pessoas adultas, sem tratamento diferenciado ou compreendidas dentro desse universo chamado infância. (NIEHUES, COSTA, 2012, p. 284).

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, são ideias que surgiram já na era da modernidade, os sinais de desenvolvimento com relação as particularidades da infância passaram a ser mais significativos a partir do fim do século XVI e XVII, sinais esses que foram se revelando nos modos de vestir, de educar, bem como a separação das crianças de outras classes sociais. (BARBOSA, MAGALHÃES, 2013, p. 3).

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito in significante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ÁRIES, 2006, p. 10 apud CAMPOS, RAMOS, 2018).

Na concepção de Jean Jacques Rousseau, a criança nasce naturalmente boa e é corrompida pela sociedade por meio de uma má educação. O autor defende a ideia de uma educação negativa que possa formar o ser humano livre, mas capaz de prezar pelo bem comum e assim prega a liberdade da criança. (CAMPOS, RAMOS, 2018, p. 242).

Partindo da premissa de que a concepção de infância foi sendo reformulada e concebida por diferentes sociedades em diferentes épocas, devemos então considerar que é possível que a infância seja também compreendida de formas variadas em cidades diferentes. (FIGUEIREDO, PEREIRA, 2006, p. 73).

Em seu trabalho, Figueiredo e Pereira (2006, p. 75) retratam então como é ser uma criança negra no Brasil e como se constrói a identidade dessa criança. As autoras fazem um levantamento bibliográfico com pesquisadores e estudiosos a respeito do tema, elencando as principais visões que se tem sobre a infância da criança negra no país, como por exemplo: a criança negra geralmente vem de famílias menos favorecidas financeiramente, sendo vistas e tratadas como abandonadas e desassistidas pela sociedade, assim como futuramente encaradas como delinquentes, enfrentando o âmbito carcerário. (PEREIRA, 1985 apud FIGUEIREDO, PEREIRA, 2006, p. 75).

As autoras afirmam que a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de diferença e individualidade, cuja construção ocorre de forma gradual e se dá por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, sendo o ambiente familiar como a matriz de todo esse processo, servindo de modelo para a construção de identidade e autonomia. "A afirmação do ser humano é, portanto, um fenômeno sociocultural. E esse contexto é o responsável pelo processo de identificação". (FIGUEIREDO, PEREIRA, 2006, p. 77).

No documento oficial Currículo da Cidade – Educação Antirracista, encontramos orientações no que se refere à pluralidade racial estabelecida em nossa sociedade, afirmando a importância de se discutir e trabalhar a temática antirracista, pois de acordo com o documento, quando as crianças, tanto brancas como negras, forem apresentadas desde bem pequenas às diversidades e às práticas sociais antirracistas, vão construir uma identidade fortalecida, respeitando e acolhendo as diferenças raciais e culturais. (SÃO PAULO, 2022, p. 200).

O currículo da cidade da Educação Infantil enfatiza a urgência de se desenvolver a educação antirracista no cotidiano escolar, a fim de erradicar as práticas de violência e racismo contra bebês e crianças oriundos de todos os grupos étnico-raciais. O documento considera a escola como um espaço não-neutro, que pode tanto perpetuar e reforçar atitudes discriminatórias em relação a bebês, crianças e jovens negros, como pode impedir essas atitudes, propondo estudos e discussões que abordem essa temática, com a finalidade de combater o racismo e preconceito racial. Na Educação Infantil, por exemplo, o documento orienta sobre práticas que podem ser realizadas na escola com bebês e crianças bem pequenas, como por exemplo:

> Um modo muito efetivo de enfrentar esse desafio na Educação Infantil é ofertar às crianças representações gráficas, literárias, científicas e artísticas que contemplem essa diversidade, para que encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias. Dessa forma, bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social (SÃO PAULO, 2019, p. 46).

O currículo da cidade antirracista fala sobre a importância da literatura nas escolas, pois segundo o documento "a literatura ensinada nas escolas tem um papel extremamente importante porque possibilita aos estudantes refletirem sobre o mundo, criar realidades e ampliar o repertório de linguagem." (p. 169). Por isso, o mesmo orienta sobre a escolha de literatura que abordem a diversidade racial e cultural da humanidade.

De acordo com as pesquisas de Abramowicz et al (2010, p. 4) a criança negra tem apresentado características infantis de baixa autoestima, por frequentarem espaços que não acolhem suas particularidades, como a escola por exemplo, que para a autora que "para além de se constituir em um equipamento produtor e centralizador de sentidos e de produção hegemônica de modelos". (ABRAMOWICZ et al, 2010, p. 4). A escola mui-

tas vezes se torna um ambiente excludente e "embranquecido", tornando preocupante a ausência de conteúdos que possam contemplar também o aluno negro, assim como o silencia da equipe pedagógica da escola a respeito do tema (ABRAMOWICZ et al, 2010, p. 4).

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. (ABRAMOWICZ et al, 2010, p. 4).

Silva (2015, p. 24) abordou em sua tese a necessidade e relevância de não abordarmos a diversidade racial como "igualdade", mas sim, despertarmos para a questão da pluralidade que existe em nossa sociedade. A autora trouxe exemplos claros de situações em que a ideia de igualdade se mescla sutilmente com o racismo estrutural, contribuindo para a perpetuação das práticas racistas na escola, como por exemplo, em uma história em quadrinhos (p. 40), uma criança branca ofendia a criança negra chamando-a de "cabelo bombril". Quando a criança negra questionou a professora, a mesma adotou a postura de que "somos todos iguais". Ao passo que a criança branca não desejava se parecer com a criança negra, a -mesma levantou o seguinte questionamento: "somos mesmo todos iguais?" Isso denota o quanto precisamos abordar essa questão como seres plurais e diferentes, levando o grupo a refletir sobre o respeito a diversidade.
Benilda Brito (Canal Preto, 2019) discorre sobre as consequências irreversíveis provocadas pelo racismo praticado na escola. A autora fala sobre a importância de se formar educadores prontos para discutir a diversidade racial e cultural, pois o professor que se identifica, que entende a relevância de abordar a questão racial em sala de aula, tende a combater o racismo com práticas antirracistas. Não basta não sermos racistas. É importante que sejamos antirracistas, aquele que dá voz ao negro, que combate o racismo face a face, para que o racismo não seja mais enraizado em nossa sociedade (CANAL PRETO, 2019).
Carneiro e Russo (2020, p. 108) refletem sobre o quanto a falta de representatividade pode ser prejudicial no processo de autoconhecimento e autoidentificação de crianças negras. As autoras analisam a necessidade de a representatividade estar presente no brinquedo (como bonecas negras, por exemplo) e que este possa representar a criança de maneira positiva, contribuindo para a construção de uma autoestima elevada. Além disso, segundo as autoras essa representatividade permite que as outras crianças possam lidar com o diferente no outro, cultivando o respeito mútuo e a convivência com as diferenças.
O currículo da cidade antirracista também fala sobre a importância da representatividade negra na escola, não só nos brinquedos, mas na literatura, professoras e professores negros, gestores (as) negros e a abordagem positiva de pessoas negras em posição de destaque na sociedade. O documento também orienta a equipe docente a refletir sobre de que maneira os personagens negros estão sendo retratados, tendo o cuidado de não reforçar ainda mais a ideia do eurocentrismo, de uma sociedade homogeneizada e branca, inferiorizando ainda mais a cultura negra.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, ampliando a responsabilidade do sistema educacional em promover a educação antirracista. As práticas pedagógicas, portanto, precisam

estar em consonância aos currículos e metodologias concretas, sendo a contação de histórias uma ferramenta estratégica por permitir trabalhar a construção da identidade, representatividade e valorização da diversidade de forma lúdica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça a importância do contato da criança com o universo literário, pois além de desenvolver o gosto pela leitura, estimula a imaginação e amplia o conhecimento de mundo. O documento ressalta o contato da criança com diversos gêneros textuais, como fábulas, contos, poemas, cordéis, parlendas, onde o docente precisa promover experiências que permitam que a criança participe, possa falar e ouvir, de modo a potencializar sua participação na cultura oral, pois por meio da escuta de histórias "a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social".

Dentre as práticas pedagógicas citadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), temos a orientação de garantir experiências que "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos".

O currículo da cidade antirracista fala sobre escolher narrativas que potencializem as figuras na História, embora não possamos negligenciar fatos históricos, como a escravização de pessoas negras no passado, não podemos focar somente nisso, pois assim, podemos perpetuar as práticas racistas na escola. Rosa (2021 apud SÃO PAULO, 2022) afirma que:

[...] a obra apresenta em seu enredo, histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria. Mesmo com enredos espinhosos, mesmo com abordagens de temas indigestos, o amor e os sentimentos de "não estar sozinho ou abandonado" deverão estar presentes. Os personagens apresentados deverão ser transbordantes de humanidade. E a obra ainda deve contemplar diversidade racial, priorizando, no entanto, o protagonismo negro. Esta representatividade negra positiva deverá ser percebida através dos textos e das imagens e no diálogo entre ambos.

O professor deve utilizar a contação de histórias, de modo que venha levar a criança negra a se sentir pertencente ao contexto ao qual está inserida. A contação de história contribui para elevar a autoestima da criança negra. A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. (LOBO, 2007 apud CAVALCANTE et al, 2021).

Santos (2017, p. 51) reitera sobre as transformações ao longo do tempo que vem ocorrendo na literatura infantil, descentralizando a ideia eurocêntrica, pois a literatura contemporânea traz exemplares que abordam questões raciais. A autora cita a obra "O cabelo de Lelê" de Valéria Belém, que narra a história de uma menina negra insatisfeita com os seus cachos e ao buscar explicação para os cachos, conheceu a história da África, sobre sua identidade e que o cabelo enrolado vinha da afrodescendência. Ao conhecer a sua história, a menina se reconheceu e valorizou a sua identidade e história.

Também podemos citar a história "Um amor de cabelo" de Matthew A. Cherry, que fala sobre aceitação, diversidade e autoestima. Zuri é uma criança negra, curiosa e cheia de imaginação, enquanto descobre a beleza de seus próprios cabelos. A história também traz a figura do pai, que se esforça em realizar um penteado especial em uma data importante em que a mãe retorna para casa após um tratamento médico. Na história, percebemos que Zuri se depara com diversos vídeos, revistas e livros que retratam a figura negra de maneira positiva, mães e mulheres negras que ensinam diversos penteados a serem feitos no cabelo afro, enfatizando o amor-próprio, valorizando a diversidade e autoestima de meninas negras.

Ao desenvolvermos esse conteúdo na escola, especialmente na Educação Infantil onde a contação de histórias está muito presente, ensinamos de maneira lúdica aos nossos pequenos, que há diferenças entre nós e que

essas diferenças precisam ser respeitadas. Por meio da literatura, é possível desenvolver uma autoimagem positiva entre crianças negras e reforçar entre as crianças brancas, a necessidade e importância de respeito mútuo e boa convivência.

O cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2003.p.3 apud SANTOS, 2017, p. 54).

Ao contarmos histórias como essas, percebemos que a personagem, enquanto representação da imagem do negro, acaba por passar por uma mudança de concepção. A imagem do negro deixa de ser um problema e passa a ser motivo de orgulho, levando as crianças negras a conhecerem suas origens e a importância de seu povo para a construção cultural do seu lugar. Vemos aqui, a pluralidade e a miscigenação como algo a ser exaltado e não inferiorizado. (SANTOS, 2017, p.56).

O reconhecimento da identidade é essencial para o desenvolvimento da autoestima positiva, pois, através da mesma o indivíduo identifica sua posição histórica e social, desenvolvendo uma segurança maior em relação às suas características físicas. A autoestima propicia a aceitação e o entendimento de sua autoimagem. No momento em que o sujeito compreende o significado histórico-social das características em que está inserido, mais facilmente poderá se compreender e se valorizar. (SILVA et al, 2015).

PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

O preconceito racial pode prejudicar o desenvolvimento integral da criança, pois pode afetar a autoestima e a formação da identidade delas. Essas ações discriminatórias podem ser observadas tanto de forma explícita como, e principalmente, de forma velada, nas relações que matem com os adultos que a orientam e com seus pares. (SILVA et al, 2015).

A desvalorização da criança negra no ambiente escolar é vista com frequência, principalmente através de piadas relacionando o negro a algo desvalorizado e inferior. Essas atitudes ganham força com a omissão de quem deveria educá-la. Normalmente, as ações preconceituosas das crianças com seus pares não têm a atenção que deveria, pois os professores, muitas vezes, acreditam serem apenas brincadeiras de criança. (SILVA et al, 2015).

Cavalcante (2024, p. 3) relembra que o direito à educação foi negado para a criança negra por um longo período, mas ao passarem a ter esse direito, se depararam com espaços escolares que desvalorizam suas origens, fenótipos e contribuições culturais, enfrentando ainda muitos problemas com relação a discriminação e preconceito. Para o autor, a formação docente voltada para a diversidade étnico-racial é um dos pontos cruciais para se praticar a educação antirracista, pois "professores bem preparados são fundamentais para criar um ambiente escolar inclusivo, onde as questões raciais possam ser discutidas de forma aberta e crítica." (p. 12).

A formação de professores deve também abordar o papel dos educadores na construção de identidades negras e no combate ao racismo dentro e fora da escola. Isso exige que os professores estejam preparados para lidar com os desafios impostos pelo racismo estrutural e para criar estratégias pedagógicas que promovam a equidade racial. Além disso, é essencial que os professores compreendam o impacto do racismo nas vidas de seus alunos e estejam equipados para mediar discussões sobre essas questões de forma sensível e eficaz. (CAVALCANTE, 2024, p. 12).

Para Silva (et al, 2015) a escola e o professor têm um papel importante na formação do aluno, pois contribuem diretamente para o desenvolvimento da sua personalidade. Suas ações educativas podem influenciar de forma negativa ou positiva na construção da

sua identidade. Um professor com práticas autoritárias, que se posiciona como o único detentor do saber e que não valoriza o conhecimento dos alunos ou não o estimula a pensar criticamente sobre o assunto, ou ainda supervaloriza os seus defeitos em detrimentos de suas qualidades, reprime suas ações e sentimentos e possibilita o desenvolvimento de uma autoestima negativa.

Portanto, entendemos que a principal missão do professor frente à educação antirracista não é somente transferir conhecimentos como se os alunos fossem uma tábula rasa, visto como meros receptores do conhecimento. Nesse sentido, além de ser aberto e receptivo às dúvidas, críticas, posicionamentos dos alunos, o professor precisa se dedicar a esse estudo, se formar para trabalhar a diversidade cultural e racial em sala de aula, a fim de combater o racismo estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tinha como objetivo principal encontrar evidências, por meio de uma revisão literária, a importância da educação antirracista e seu impacto na formação da identidade infantil presente no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa também pretendia abordar a questão da representatividade negra na escola, por meio de figuras em posição de destaque (gestão, professor, etc.) como nos personagens em livros literários voltados para o tema.

A análise evidencia que educação antirracista constitui um caminho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo quando se considera a infância como etapa fundamental na formação da identidade. Nesse ínterim, temos a necessidade de buscar meios para reforçar uma visão positiva sobre si mesmo no que se refere às crianças negras, por meio de literaturas que abordem essa questão de maneira leve, valorizando as diferenças raciais e culturais.

A pesquisa também mostrou que não se deve tratar as crianças como “iguais” entre si, mas sim, ressaltar que somos diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas. A literatura e a contação de história entram como importante nesse quesito, pois por meio da imaginação e fantasia, podemos de maneira lúdica e acessível, sobre os fenótipos, tipos de cabelo, cor da pele, heranças ancestrais e a contribuição da cultura africana em nossa sociedade.

O professor assume um papel central. Ele não apenas transmite conhecimentos, mas atua como mediador cultural, responsável por criar ambientes educativos que promovam o respeito à diversidade, desconstruam estereótipos e fortaleçam a autoestima das crianças. Sua prática pedagógica, quando pautada na contação de histórias, na escolha crítica de materiais didáticos e na valorização da oralidade e da cultura afro-brasileira, torna-se uma ferramenta potente para a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista.

Entretanto, para que esse processo se efetive, é necessário investir na formação inicial e continuada dos docentes, fornecendo subsídios teóricos e práticos que lhes permitam trabalhar com segurança, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Além disso, a escola precisa ser compreendida como espaço de resistência ao racismo estrutural, articulando currículo, práticas educativas e projetos comunitários que garantam visibilidade, representatividade e pertencimento a todas as crianças.

Portanto, conclui-se que a efetivação da educação antirracista na infância depende, em grande medida, do compromisso ético e político do professor, que deve assumir sua função como agente transformador. Mais do que cumprir a legislação vigente, trata-se de promover experiências educativas que permitam às crianças reconhecerem-se em sua pluralidade, construírem identidades afirmativas e desenvolverem valores de empatia, solidariedade e respeito às diferenças. Assim, a escola se fortalece como espaço de justiça social, onde a representatividade não é apenas presença, mas prática cotidiana de valorização da diversidade e de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. RODRIGUES, T.C. A criança negra, uma criança e negra. Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, p. 75-

96, 2010. Disponível em: https://www.criancasinfancias.ufscar.br/wp-content/ uploads/ 2000/12/12-a-criana-negra.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BARBOSA, A.A. MAGALHAES, M.G.D. A concepção de infância na visão Phillipe Áries e sua relação com as políticas públicas para a infância. Examãpaku, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: https://revista.ufrr.br/examapaku/ article/view/1456/1050. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ CNE/CEB, 2010.

CAMPOS, R.K.N. RAMOS, T.K.G. A concepção de infância em Rousseau. São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 1, p. 239-250, dez. 2018. Disponível em: https:// dialnet. unirioja. es/ servlet/ articulo?codigo=8640899. Acesso em: 28 set. 2025.

CANAL PRETO. O racismo é perigoso na educação das crianças. [vídeo]. YouTube, 1 out. 2019. Disponível em: https:// www. youtube. com/ watch?v= KZGNu 4NcWLs. Acesso em: 28 set. 2025.

CARNEIRO, C.Z. RUSSO, M.J.O. A criança negra e a representatividade racial na escola. Cadernos de Educação, v. 19, n. 38, jan/ jun, 2020. Disponível em: https:// scholar. Googleu sercontent.com/scholar?q=cache:ScCITLvNZBcJ:scholar.google.com/+representatividade+negra+na+escola&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 28 set. 2025.

CAVALCANTE, K.L. A escola e a desconstrução do racismo: a necessidade de uma educação antirracista. Interdisciplinar, v. 9, n. 6, 2024. Disponível em: https:// v3. Cadernos cajuina. pro.br/index.php/revista/article/ view/740/702. Acesso em: 29 set. 2025.

CAVALCANTE, M.L.A. BARROS, W.D.C. SILVA, F.P. A arte de contar histórias étnico-raciais na Educação Infantil: uma proposta metodológica para contação de histórias com personagens negras. Congresso brasileiro sobre letramento e dificuldades de aprendizagem. 2021. Disponível em: https:// www. editora realize. com. br/ editora/ anais/ conbrale/ 2021/ TRABALHO_COMPLETO_EV162_MD1_SA114_ID164_07092021194006.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

FIGUEIREDO, L.A. PEREIRA, J.H.V. Educação, Identidade e Infância Negra. Série-estudos: periódico do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 22, p. 71-90, jul/ dez. 2018. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/ view/276/131. Acesso em: 28 set. 2025.

NIEHUES, M.R. COSTA, M.O. Concepções de infância ao longo da história. Revista Técnico Científica, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: https:// periodicos. ifsc. edu. br/ index. php/ rtc/ article/ view/420. Acesso em: 23 set. 2025.

SANTOS, F. Identidade negra e literatura infantil. Revista Fórum Identidades, Itabaiana – SE, v. 24, p. 45-60, mai/ago. 2017. Disponível em: https:// ufs. Em nuvens. com. br/ fórum identidades/ article/view/7118/5736. Acesso em: 28 set. 2025.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade – Educação Antirracista: orientações para a rede municipal de ensino. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

_____. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SILVA, S.P.S. et al. A autoestima da criança negra e suas implicações no processo de aprendizagem. Realize, v. 1, ed. 4, 2015. Disponível em: https:// www. editora realize. com. br/editora/anais/fiped/2015/TRABALHO_EV050_MD1_SA9_ID487_09102015000936.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, T.R. Criança e negra: o direito à afir-

mação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RESUMO
Este artigo discute a importância do brincar, das múltiplas linguagens e da escuta sensível no contexto da Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a criança é um sujeito singular, que se expressa por meio de diferentes formas como a linguagem artística, literária, musical e simbólica e que o brincar é um meio essencial para esse processo de expressão e desenvolvimento. O texto enfatiza o papel do educador enquanto observador atento e presente, capaz de escutar não apenas palavras, mas também gestos, olhares e expressões, sobretudo nas interações com bebês e crianças pequenas. A documentação pedagógica é apresentada como uma ferramenta que permite registrar e refletir sobre os processos de aprendizagem, fortalecendo a prática docente e promovendo uma educação mais humanizada e respeitosa à infância. Ao valorizar as escolhas e os percursos de cada criança, o artigo aponta caminhos para uma educação que reconhece e potencializa a diversidade das infâncias.

Palavras-chave: Brincar; múltiplas linguagens, escuta sensível, educação infantil, singularidade da criança, desenvolvimento integral

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a Educação Infantil tem sido amplamente discutida e repensada, especialmente no que tange ao papel do brincar e das múltiplas linguagens no desenvolvimento integral da criança. Longe de ser um simples momento de lazer ou distração, o brincar se apresenta como uma das formas mais genuínas e potentes de expressão infantil, onde a criança constrói saberes, estabelece vínculos, explora o mundo ao seu redor e comunica sentimentos, ideias e hipóteses. Ao lado do brincar, emerge a importância de uma escuta sensível por parte do educador, capaz de captar os gestos, expressões e falas infantis como formas legítimas de comunicação. Este artigo propõe uma reflexão sobre a centralidade do brincar na Educação Infantil, destacando a relevância das múltiplas linguagens e da escuta atenta como pilares para uma prática pedagógica respeitosa, inclusiva e transformadora.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil demonstra o quanto essa etapa passou de um espaço de caráter assistencialista para um campo de direito e de promoção do desenvolvimento integral. Até meados do século XX, a preocupação principal com as crianças pequenas era garantir cuidado e proteção enquanto as famílias trabalhavam. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, e a Educação Infantil é consolidada como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esse reconhecimento legal representou um avanço significativo, pois estabeleceu o compromisso da sociedade e do Estado com a infância em sua integralidade.

Documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), reforçam a centralidade do brincar, das interações e das múltiplas linguagens no currículo da Educação Infantil. Esses referenciais orientam o trabalho pedagógico para além da preparação para etapas futuras, reconhecendo a infância como um tempo próprio de vida, marcado por descobertas, experimentações e aprendizagens. A criança, nesse contexto, é protagonista de sua formação e deve encontrar na escola um ambiente que respeite seus modos singulares de ser, sentir e aprender.

Do ponto de vista científico, teorias como as de Piaget, Vygotsky, Wallon e Malaguzzi também contribuíram para fortalecer a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses, construir conhecimento e interagir com o meio de forma cria-

tiva. O brincar, longe de ser mero passatempo, constitui-se como um eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional. É nesse movimento que a escola se torna espaço privilegiado de experiências culturais e de expressão das múltiplas linguagens infantis.

Dessa forma, discutir os espaços de aprendizagem na Educação Infantil significa não apenas analisar sua dimensão física, mas também compreender as práticas pedagógicas, os vínculos e as relações que ali se estabelecem. Significa refletir sobre a escuta, a documentação, a intencionalidade do professor e, sobretudo, sobre a defesa da infância como tempo legítimo de viver, brincar, imaginar e criar. A introdução deste artigo, portanto, situa a relevância do tema tanto no plano histórico-legal quanto no pedagógico e científico, apontando para a necessidade de uma educação que valorize a pluralidade de linguagens e a potência expressiva das crianças.

1.2 O BRINCAR COMO LINGUAGEM PRIMORDIAL

O brincar não é apenas uma pausa entre atividades, é uma linguagem primordial, complexa e estruturante pela qual a criança pensa, sente e constrói significado. Ao brincar, a criança formula hipóteses, experimenta papéis sociais, testa regras e simboliza experiências vividas. Essa dimensão semiótica do brincar faz dele um espaço privilegiado para a emergência de saberes que atravessam as áreas do desenvolvimento: cognitiva, social, afetiva, motora e linguística.

Do ponto de vista teórico, diferentes autores iluminam aspectos dessa linguagem. Piaget mostra como o jogo simbólico sustenta a construção do pensamento e a reorganização das estruturas cognitivas; Vygotsky destaca o caráter social do brincar e seu papel na mediação cultural e no desenvolvimento por meio da zona de desenvolvimento proximal onde o brincar orientado pelo adulto ou por pares mais capazes amplia possibilidades de aprendizagem; Wallon chama a atenção para a affectividade e a função integradora do jogo no desenvolvimento da personalidade; e Malaguzzi (Reggio Emilia) amplia a noção de linguagens múltiplas, mostrando o brincar como uma entre “cem linguagens” pelas quais a criança se expressa.

Praticamente, o brincar articula-se em variadas modalidades que dizem respeito a diferentes aprendizagens. Eis alguns exemplos de como diferentes tipos de brincadeira favorecem habilidades específicas:

- Brincadeiras simbólicas (faz-de-conta, casinha, restaurante)

Desenvolvem narrativa, linguagem oral, representação simbólica, compreensão de papéis sociais e empatia. Ao dramatizar relações familiares ou profissionais, a criança organiza sequências temporais (início, meio, fim) e amplia vocabulário contextualizado.

- Construções e jogos com materiais não estruturados (blocos, caixas, massinha)

Favorecem noções espaciais, pensamento lógico, resolução de problemas, noções iniciais de geometria e medidas, além da coordenação motora fina ao manipular materiais.

- Atividades sensoriais (caixa sensorial, brincadeiras com água, terra, areia)

Permitem experimentação científica básica (causa e efeito, propriedades dos materiais), regulação sensorial e exploração das qualidades táteis, olfativas e visuais.

- Música, ritmo e movimento

Potencializam a linguagem oral e sonora, a memória rítmica, a lateralidade, a coordenação motora ampla e a expressão emocional coletiva.

- Jogos de regras e esportes adaptados

Trabalham noções de turnos, negociação, respeito às normas, autocontrole e cooperação.

Para que o brincar se transforme efetivamente numa linguagem de aprendizagem, alguns elementos do planejamento e da organização do ambiente são essenciais:

1. Materiais acessíveis e variados — oferecer objetos que permitam múltiplas utilizações (materialidade aberta) encoraja a criatividade e a apropriação simbólica.
2. Tempo suficiente — brincadeiras prolongadas possibilitam aprofundamento das hipóteses da criança; interrupções frequentes cerceiam o desenvolvimento da narrativa lúdica.
3. Observação intencional — o professor

deve observar para identificar interesses, conflitos, perguntas e potencial de investigação que emergem no brincar.

4. Intervenções planejadas e sutis — o adulto atua como provocador e facilitador: levanta perguntas, amplia o desafio, introduz um objeto que reorienta a brincadeira, sem monopolizar a cena. Aqui está a prática do "scaffolding" de Vygotsky.

5. Registro e documentação — ao documentar as brincadeiras (fotos, anotações, produções), o professor toma decisões pedagógicas mais alinhadas aos percursos reais das crianças.

Do ponto de vista didático, seguem sugestões concretas de propostas que transformam situações lúdicas em oportunidades pedagógicas sem perder o caráter espontâneo do brincar:

• Projeto "Mercado da Rua": a partir de um canto de brincadeira simbólica, as crianças constroem uma feira, criam etiquetas de preço (introdução à escrita e às noções numéricas), discutem trocas e combinam regras de atendimento. O professor registra diálogos e produtos, propondo interrogações como "como vamos organizar a fila?" ou "quais alimentos estragam e por quê?".

• Oficina de construções com blocos: propor um desafio (construir uma ponte que aguente o peso de um carrinho) estimula hipóteses, testes, colaboração, medições informais e linguagem técnica (base, pilar, equilíbrio).

• Caixa sensorial temática: tematizar a caixa (praia, cozinha, estação meteorológica) e oferecer materiais diversos para investigação, acompanhando com perguntas abertas que estimulem a linguagem descritiva e científica: "O que afunda? Por quê?"; "Que som faz isso?"

Para ilustrar, dois exemplos práticos:

• Exemplo 1 (brinquedo da cozinha): Num cantinho de cozinha, as crianças começaram a inventar cardápios. Ao observar, a professora registrou que, além de imitar adultos, as crianças começaram a escrever nomes dos pratos e a negociar preços, sinal de interesse pela linguagem escrita e pela matemática. A intervenção docente foi oferecer uma "caixa de cardápios" com etiquetas para nomear e registrar pedidos, ampliando o jogo para uma investigação sobre escrita funcional.

• Exemplo 2 (blocos e ponte): Duas crianças tentaram construir uma ponte para um carrinho e perceberam que o carrinho sempre tombava. Após observações e pequenas provocações (sugerir testar diferentes bases), elas experimentaram distribuir blocos de forma mais larga e estável, registrando a solução em desenho coletivo. A brincadeira articulou raciocínio lógico, linguagem espacial e trabalho colaborativo.

Por fim, é importante frisar que valorizar o brincar como linguagem exige também uma mudança de olhar institucional: reconhecer tempo e espaço para o lúdico nas rotinas, formar professores para a observação e documentação e comunicar famílias sobre o sentido pedagógico do brincar. Quando isso acontece, o brincar deixa de ser "apenas recreio" e torna-se eixo de uma Educação Infantil que respeita o tempo próprio da criança e amplia suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

2.A ESCUTA SENSÍVEL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A escuta sensível ocupa um lugar central na Educação Infantil, pois constitui-se como prática que vai além da audição literal das palavras: é um exercício de atenção plena, de presença afetiva e de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de saberes. Escutar, nesse sentido, é também observar, interpretar, dialogar e atribuir sentido ao que a criança manifesta por meio de gestos, olhares, silêncios, movimentos e escolhas. Trata-se de uma escuta que exige disponibilidade emocional, tempo e intencionalidade pedagógica.

A pedagogia de Reggio Emilia, inspirada por Loris Malaguzzi, atribui grande valor à escuta como princípio educativo. Carla Rinaldi (2004), uma das principais intérpretes desse pensamento, destaca que escutar é um ato de reciprocidade e de responsabilidade, um modo de compreender a criança em sua complexidade e de dialogar com sua multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, a escuta é uma postura ética, política e esté-

tica: ética, porque reconhece a dignidade da voz infantil; política, porque afirma o direito de participação das crianças; e estética, porque se abre à sensibilidade, ao detalhe e ao inesperado.

Na prática pedagógica, a escuta sensível manifesta-se em situações cotidianas que exigem do professor uma postura investigativa. Por exemplo, ao perceber que um grupo de crianças prefere brincar repetidamente com blocos de madeira, o educador pode interpretar esse interesse como sinal de investigação sobre equilíbrio e formas geométricas. Em vez de intervir para interromper ou substituir a brincadeira, o professor escuta esse movimento e propõe novos desafios: inserir blocos de tamanhos diferentes, questionar sobre como deixar a construção mais alta ou estável, registrar com desenhos e fotos o percurso da construção. Assim, a escuta não se limita à observação passiva, mas se desdobra em ação pedagógica intencional.

Outro aspecto fundamental da escuta sensível é sua capacidade de construir vínculos afetivos. Quando uma criança pequena, ainda sem domínio da linguagem verbal, chora ao ver um colega se afastar, o educador que escuta com atenção pode acolher esse gesto como expressão de vínculo e necessidade de segurança. Nesse momento, a escuta transforma-se em acolhimento e cuidado, ajudando a criança a elaborar suas emoções. Wallon (1975) já afirmava que o desenvolvimento infantil está profundamente ligado à afetividade e que a expressão emocional é uma forma legítima de comunicação na infância.

Além de orientar práticas pedagógicas, a escuta sensível também favorece processos de inclusão. Crianças com deficiência, por exemplo, podem comunicar-se por meio de sinais, expressões corporais ou formas alternativas de linguagem. O educador que escuta com sensibilidade é capaz de reconhecer esses modos singulares de expressão e incorporá-los ao cotidiano escolar, valorizando a diversidade e fortalecendo a participação de todos.

Por fim, é importante destacar que escutar a criança não significa atender a todos os seus desejos de forma imediata, mas compreender suas intenções e transformá-las em oportunidades de aprendizagem. A escuta sensível implica mediar, negociar significados e propor caminhos que ampliem as experiências infantis, sempre respeitando os tempos e interesses do grupo. Trata-se de um movimento contínuo de diálogo entre o que a criança comunica e o que o professor propõe, em uma relação de coautoria e de corresponsabilidade no processo educativo. Assim, a escuta sensível revela-se não apenas como um instrumento pedagógico, mas como fundamento ético da prática docente na Educação Infantil. É por meio dela que o educador reconhece a criança em sua singularidade, promove vínculos afetivos, organiza propostas coerentes com os interesses infantis e fortalece uma educação humanizada, democrática e transformadora.

3.A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FORMA DE ESCUTA E VALORIZAÇÃO

A documentação pedagógica é uma das ferramentas mais potentes para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Diferente de um simples registro burocrático ou avaliativo, a documentação tem como objetivo interpretar, valorizar e compartilhar as múltiplas formas de expressão infantil, promovendo a reflexão docente e fortalecendo a relação entre escola, criança e família. Ao documentar, o professor exerce uma escuta atenta, registrando não apenas o produto final de uma atividade, mas todo o percurso trilhado pela criança: suas hipóteses, descobertas, dúvidas, erros, gestos e interações.

Segundo Carla Rinaldi (2004), a documentação pedagógica é uma forma de escuta ampliada, que permite devolver à criança, ao grupo e à comunidade educativa a riqueza de sua experiência. Fotografias, vídeos, portfólios, murais, diários de bordo e relatos escritos são instrumentos que materializam a memória do cotidiano e possibilitam revisitar, analisar e valorizar aquilo que, de outro modo, poderia se perder. Assim, a documentação cumpre uma função dialógica: mostra às crianças que suas vozes e produções têm importância; aos professores, oferece um material de reflexão sobre sua prática; e às famílias, possibilita acompanhar de perto os

processos de aprendizagem de seus filhos.
Na prática, um professor pode documentar a construção coletiva de uma "cidade de blocos" por meio de fotos, anotações das falas das crianças e registros dos desenhos que surgem a partir da brincadeira. Ao organizar esse material em um mural, torna visível não apenas o produto final — a cidade construída —, mas o percurso de hipóteses ("precisamos de uma ponte para os carros"), de negociações ("quem vai fazer a praça?") e de descobertas matemáticas ("essa torre está maior que aquela"). Esse processo valoriza a voz infantil e transforma a experiência em objeto de reflexão para todos.
Outro aspecto relevante é o papel da documentação no fortalecimento da parceria com as famílias. Muitas vezes, os pais e responsáveis têm dificuldade em compreender que o brincar é central na Educação Infantil. Ao compartilhar registros que evidenciam aprendizagens ocorridas durante as brincadeiras, o professor ajuda a ressignificar o olhar das famílias sobre a infância, mostrando que brincar é também aprender, pesquisar e construir saberes. Dessa forma, a documentação atua como mediadora entre escola e comunidade, promovendo confiança, transparência e corresponsabilidade no processo educativo.
Contudo, é necessário destacar também os desafios éticos envolvidos nesse processo. A exposição de imagens e falas das crianças exige cuidados quanto à privacidade e ao consentimento das famílias. Além disso, é preciso atentar para que a documentação não se torne apenas uma vitrine estética, que privilegia resultados "bonitos" em detrimento de percursos complexos e até caóticos que também fazem parte da aprendizagem. Documentar é, sobretudo, interpretar de forma responsável, respeitando a dignidade da criança e a veracidade de suas experiências.
Por fim, a documentação pedagógica amplia a função investigativa do professor. Ao revisitar registros, o docente é capaz de identificar padrões de interesse, dificuldades recorrentes e novas possibilidades de intervenção. Isso faz da documentação não apenas um instrumento de registro, mas uma prática formativa, que transforma o professor em pesquisador da infância e em coautor das aprendizagens.
Assim, a documentação pedagógica deve ser entendida como uma linguagem de escuta, valorização e diálogo. Mais do que registrar fatos, ela revela sentidos, fortalece vínculos e confere visibilidade às cem linguagens da criança, consolidando-se como prática fundamental para uma Educação Infantil humanizada, reflexiva e democrática.

4.AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO DIREITO DE EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO

A infância é marcada pela experimentação, pela imaginação e pela criatividade. Reconhecer as múltiplas linguagens como direito de expressão é garantir à criança a possibilidade de se manifestar em sua plenitude, indo além da oralidade e da escrita. Loris Malaguzzi (1999), ao formular a concepção das "cem linguagens da criança", destacou que cada criança possui inúmeras formas de se expressar, pensar e se relacionar com o mundo, e que o papel da escola é valorizar essa pluralidade, em vez de restringi-la.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reafirmam esse princípio, ao apontar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. Quando a escola privilegia apenas a linguagem verbal ou escrita, corre o risco de reduzir a infância a uma etapa preparatória para o ensino fundamental, desconsiderando a riqueza de experiências que emergem das linguagens corporal, musical, plástica, digital, literária e simbólica. Cada uma dessas formas expressivas traz consigo potenciais específicos de aprendizagem e desenvolvimento.
Do ponto de vista prático, podemos pensar em alguns exemplos que revelam como as múltiplas linguagens promovem aprendizagens integrais:

- Linguagem corporal e do movimento: nas danças, circuitos motores e jogos corporais, a criança explora limites físicos, desenvolve coordenação, amplia sua consciência espacial e expressa emoções por meio do corpo.
- Linguagem musical e sonora: ao cantar, experimentar instrumentos ou explorar

sons do ambiente, as crianças constroem noções de ritmo, melodia e intensidade, além de fortalecerem a memória e a oralidade.

- Linguagem plástica e visual: nas artes, a criança investiga cores, texturas, formas e proporções, experimentando materiais diversos e aprendendo a organizar ideias de maneira estética e criativa.
- Linguagem literária: ao ouvir histórias, recontar narrativas, criar personagens ou dramatizar enredos, desenvolve a imaginação, a capacidade simbólica e a ampliação de vocabulário.
- Linguagem digital: quando usada de forma mediada, a tecnologia pode ampliar as formas de expressão, permitindo que as crianças criem registros fotográficos, produzam pequenos vídeos ou utilizem aplicativos de desenho e música.
- Linguagem simbólica: no faz-de-conta e nas brincadeiras de imitação, as crianças ressignificam o mundo ao seu redor, elaboram experiências e constroem conhecimentos sociais e culturais.

Essas linguagens não atuam isoladamente; pelo contrário, articulam-se constantemente. Uma criança que desenha pode estar também narrando oralmente sua produção, incorporando personagens com gestos e até transformando o desenho em cenário para uma nova brincadeira. Essa interconexão demonstra que, ao limitar a expressão a uma única forma, a escola restringe as possibilidades de pensamento e criação.

Do ponto de vista do desenvolvimento, o acesso a múltiplas linguagens promove não apenas competências cognitivas, mas também emocionais e sociais. Quando a criança tem liberdade para experimentar diferentes modos de expressão, desenvolve autonomia, senso estético, pensamento crítico e confiança em suas próprias capacidades. Além disso, amplia sua capacidade de comunicar-se em contextos diversos, reconhecendo que o mundo é plural e que existem diferentes maneiras de compreender e representar a realidade.

Garantir o direito às múltiplas linguagens é, portanto, um compromisso ético e político. Significa oferecer condições para que todas as crianças, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de eventuais deficiências, possam explorar diversas formas de expressão. A escola, nesse sentido, deve ser um território fértil para o surgimento de vozes, cores, movimentos, ritmos e narrativas que traduzem a potência da infância.

Assim, ao valorizar as múltiplas linguagens, a Educação Infantil não apenas amplia as oportunidades de aprendizagem, mas também reafirma a diversidade e a singularidade de cada criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria formação.

5. CONSTRUÇÃO DOS AMBIENTES

A sala de aula, atualmente denominada “sala de referência” na Educação Infantil, deve ser compreendida como um espaço vivo, dinâmico e em constante transformação. O ambiente não é apenas o cenário onde as aprendizagens acontecem, mas um verdadeiro educador, que comunica valores, propõe desafios, promove relações e estimula a autonomia. Na perspectiva de Reggio Emilia, amplamente difundida por Loris Malaguzzi, o ambiente é considerado o “terceiro educador”, ao lado do professor e das próprias crianças, assumindo papel fundamental na mediação dos processos pedagógicos.

Quando planejado intencionalmente, o ambiente oferece oportunidades para que as crianças explorem, descubram e construam conhecimento de maneira autônoma e criativa. Isso implica pensar na disposição dos móveis, na acessibilidade dos materiais, na estética do espaço e na possibilidade de circulação livre. Materiais organizados e ao alcance das crianças, como: blocos, livros, papéis, tintas, instrumentos musicais, objetos naturais, convidam à experimentação e promovem o sentimento de pertencimento. A criança que pode escolher o que manipular sente-se parte do espaço, reconhecendo-o como território seu.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reforça que os ambientes da Educação Infantil devem ser seguros, acolhedores, desafiadores e ricos em possibilidades. O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), por sua vez, propõe que os espaços escolares contemplem

cantos permanentes e provisórios, que dialoguem com os interesses das crianças e se renovem conforme os projetos e percursos de aprendizagem. Nesse sentido, não se trata apenas de organizar salas bonitas, mas de criar ambientes pedagógicos com intencionalidade clara, em que cada elemento convide à exploração e ao diálogo.

Exemplos práticos ajudam a visualizar essa concepção:

- Cantinho da leitura: com almofadas, tapetes e livros acessíveis, torna-se um espaço permanente de encontro com a linguagem literária. A troca constante dos títulos, feita de acordo com os interesses das crianças, garante renovação e estimula a curiosidade.
- Cantinho simbólico (casinha, mercado, hospital): estimula o faz-de-conta, permitindo que as crianças recriem situações do cotidiano e elaborem experiências pessoais por meio da dramatização. Ao enriquecer esse espaço com cardápios, embalagens, utensílios e tecidos, o professor amplia as possibilidades de expressão e introduz noções de escrita, matemática e cultura.
- Ateliês de arte: mesas amplas, cavaletes, tintas, papéis variados e materiais recicláveis oferecem suporte para a expressão plástica e visual. Aqui, a estética ganha destaque: cores, iluminação e organização comunicam que a produção infantil é valorizada e merece cuidado.
- Espaços naturais e de exploração científica: plantas, sementes, pedras, água e terra trazem a natureza para dentro da escola, estimulando a observação, a experimentação e a curiosidade investigativa.

Além disso, a organização do ambiente deve considerar a dimensão estética. A beleza do espaço comunica à criança que ela é importante e merece um ambiente digno, cuidado e respeitoso. A presença de elementos naturais, luz natural, cores suaves e objetos organizados convida à calma, à contemplação e ao envolvimento nas propostas. Um ambiente caótico, por outro lado, transmite desatenção e dificulta a concentração.

Importante destacar também que os ambientes devem ser flexíveis e adaptáveis, capazes de se reorganizar conforme os interesses que emergem das brincadeiras e projetos. Uma sala de referência pode, em um dia, tornar-se cenário de teatro; em outro, laboratório de experimentos; em outro ainda, espaço de construção coletiva. Essa flexibilidade demonstra respeito à infância e reconhece a criança como protagonista de seu próprio percurso.

Assim, a construção dos ambientes na Educação Infantil vai além da infraestrutura: envolve concepção pedagógica, escolhas estéticas, intencionalidade docente e diálogo constante com as crianças. Ao se reconhecer o ambiente como educador, garante-se que cada canto, cada material e cada detalhe tenham significado, contribuindo para aprendizagens significativas, relações afetivas e experiências de pertencimento.

6. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor na Educação Infantil assume um papel essencial de mediador, observador e pesquisador da infância. Sua função não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve criar contextos de aprendizagem, favorecer interações, escutar atentamente e documentar processos. O professor é, portanto, alguém que lê o mundo com as crianças e que constrói com elas percursos educativos significativos.

A escuta sensível, já discutida anteriormente, encontra no professor seu maior exercício. Ao observar gestos, expressões, escolhas e silêncios, o educador compreende o que as crianças comunicam, mesmo quando não utilizam a linguagem verbal. Esse olhar atento permite ao professor planejar propostas coerentes com os interesses e necessidades do grupo, respeitando os tempos singulares de cada criança. Wallon (1975) e Vygotsky (1991) já indicavam que a aprendizagem se dá em um processo de interação, no qual o adulto desempenha papel fundamental de mediação e ampliação de experiências.

O professor também organiza o ambiente com intencionalidade, transformando-o em espaço de relações, descobertas e construção de saberes. Um canto simbólico pode, por exemplo, ser enriquecido com cardápios, embalagens e utensílios para ampliar a brincadeira de casinha em um projeto sobre alimentação saudável. Um ateliê de artes

pode receber materiais recicláveis para instigar a consciência ambiental e a criatividade. Nesse processo, o educador não apenas oferece recursos, mas interpreta e ressignifica as iniciativas das crianças, devolvendo a elas a potência de seus gestos por meio de novos desafios.

Outro aspecto central é a documentação pedagógica, que transforma o professor em pesquisador de sua prática. Ao registrar falas, desenhos, fotos e interações, o educador constrói um material de reflexão sobre os percursos de aprendizagem. Esses registros permitem rever decisões, analisar hipóteses das crianças e planejar intervenções futuras. Nesse sentido, o professor não é apenas mediador, mas coautor do processo educativo, assumindo uma postura investigativa contínua.

Na prática, a atuação docente pode ser ilustrada em pequenas situações:

- Durante uma brincadeira de mercado, uma criança escreve "ABAC" no rótulo de um produto. O professor, em vez de corrigir de imediato, valoriza a tentativa e pergunta: "O que você está escrevendo? Vamos ver juntos como fica essa palavra no livro de receitas?". Assim, transforma uma hipótese de escrita em oportunidade de aprendizagem significativa.
- Ao observar um grupo construindo uma torre de blocos, o professor percebe a frustração quando a estrutura cai. Em vez de intervir diretamente, propõe: "Como será que podemos deixar a torre mais firme? Que tal experimentar com uma base maior?". Dessa forma, instiga o raciocínio lógico e a resolução de problemas sem retirar a autoria das crianças.

Esse papel exige do professor uma postura ética e política. Ética, porque valoriza a criança em sua singularidade e respeita seus modos de ser; política, porque reconhece a infância como tempo presente, digno e pleno de direitos. O professor que atua de maneira sensível e intencional não prepara apenas para o futuro, mas garante que o presente da criança seja vivido com intensidade, dignidade e alegria.

Assim, o papel do professor na Educação Infantil é múltiplo: mediador, pesquisador, documentador, organizador de ambientes e, sobretudo, parceiro das crianças em sua jornada de descobertas. Sua prática, alicerçada na escuta e na observação, possibilita experiências significativas, amplia as múltiplas linguagens e fortalece a visão da infância como tempo legítimo de aprender, criar e existir.

7.ESPAÇO DE QUALIDADE, AUTONOMIA E POTÊNCIA DA CRIANÇA

Nem todas as crianças têm acesso, em seus contextos familiares, a ambientes ricos em estímulos, materiais variados e tempo de qualidade para brincar livremente. Muitas vezes, vivem em espaços reduzidos, com recursos escassos e adultos sobrecarregados pelas exigências da vida cotidiana. Nesse cenário, a escola assume um papel crucial: oferecer às crianças ambientes de qualidade, capazes de compensar desigualdades e garantir que a infância seja vivida em sua plenitude.

Um espaço de qualidade vai muito além de paredes bem pintadas ou móveis novos. Ele é construído com intencionalidade pedagógica, em que cada objeto, canto e material têm uma função educativa e comunicam valores. Quando o ambiente oferece livros acessíveis, brinquedos não estruturados, tapetes, almofadas, luz natural, plantas e materiais naturais, transmite à criança a mensagem de que ela é valorizada, de que merece cuidado e de que seu direito ao brincar está sendo respeitado.

Na perspectiva da pedagogia de Reggio Emilia, o espaço é considerado não apenas suporte, mas também provocador de experiências. Ambientes flexíveis e bem organizados permitem que as crianças façam escolhas, interajam, cooperem e se expressem de forma autônoma. Ao escolher um livro, manipular blocos ou decidir com quem brincar, a criança exerce protagonismo e desenvolve autonomia. Esse movimento fortalece sua autoconfiança e sua percepção de pertencimento.

Além disso, o espaço de qualidade é também inclusivo. Deve considerar as diferentes necessidades das crianças, oferecendo materiais adaptados, acessibilidade física e oportunidades que valorizem as singularidades.

Uma criança com deficiência motora, por exemplo, precisa encontrar rampas, mesas adaptadas e materiais ao seu alcance. Uma criança com deficiência visual pode explorar texturas, objetos tridimensionais e recursos táteis. A organização do ambiente, portanto, deve dialogar com a diversidade, garantindo que todas as crianças tenham voz e vez em seus processos de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a dimensão estética. A beleza do espaço não é mero detalhe: ela comunica respeito, cuidado e acolhimento. Luz suave, harmonia de cores, presença de elementos naturais e organização dos materiais convidam à calma, à contemplação e ao envolvimento. Quando o ambiente é caótico, mal iluminado ou desorganizado, transmite descuido e dificulta a concentração; quando é cuidado e esteticamente pensado, fortalece vínculos afetivos e estimula a sensibilidade das crianças.

Exemplos concretos ilustram a potência desses espaços:

- Uma sala que dispõe de um "cantinho da natureza", com plantas, pedras e sementes, possibilita que as crianças observem o ciclo da vida, desenvolvam cuidado ambiental e se encantem com as transformações da natureza.
- Um ateliê de artes, equipado com materiais acessíveis e organizados em recipientes transparentes, estimula a exploração livre e a produção criativa, permitindo que as crianças escolham com o que querem trabalhar.
- Uma área externa equipada com brinquedos não estruturados (pneus, cordas, caixas de madeira) amplia as possibilidades de movimento e imaginação, favorecendo a cooperação e a criatividade.

Portanto, o espaço de qualidade na Educação Infantil não é um luxo, mas um direito. É por meio dele que a escola assegura o exercício da autonomia, a vivência das múltiplas linguagens e a expressão plena da potência infantil. Um ambiente que respeita e acolhe a criança em sua totalidade se torna, por si só, um educado capaz de ensinar sem palavras, apenas pelo modo como organiza, acolhe e comunica valores.

Assim, investir em ambientes de qualidade significa investir em equidade, em cidadania e em futuro. Mais do que preparar para a próxima etapa escolar, a escola deve garantir que a criança viva intensamente o presente da infância, com dignidade, liberdade e alegria.

8.PEDAGOGIAS TRADICIONAIS

As pedagogias tradicionais, ainda presentes em muitas instituições escolares, têm raízes em modelos educacionais do século XIX e início do século XX, caracterizados por uma concepção hierárquica e transmissiva de ensino. Nesse paradigma, o professor é visto como detentor exclusivo do saber e a criança assume um papel passivo, de receptora de conteúdos previamente definidos. A aprendizagem é entendida como assimilação de informações, e o processo pedagógico privilegia a disciplina rígida, a repetição e a memorização mecânica.

A organização do ambiente escolar, nesse modelo, costuma refletir essa lógica: carteiras enfileiradas voltadas para o quadro, tempo dividido em blocos estanques e atividades uniformizadas para todos. O objetivo é o controle dos corpos, das vozes e dos movimentos das crianças, reduzindo sua autonomia e limitando suas possibilidades de expressão. As atividades propostas concentram-se em cópias, exercícios repetitivos e avaliações padronizadas, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de experiências significativas.

Uma das principais consequências desse modelo é a antecipação da escolarização formal, especialmente da leitura e da escrita, desconsiderando a especificidade da infância como tempo próprio de vida. O brincar, a arte, o movimento e as experiências sensoriais são frequentemente relegados a segundo plano, vistos como momentos de lazer e não como componentes essenciais do desenvolvimento integral. Essa concepção, ao reduzir a criança a um "vir a ser", prepara-a para o futuro, mas negligência sua potência no presente.

Autores como Piaget, Vygotsky e Malaguzzi criticaram essa visão restritiva e defenderam a infância como tempo de protagonismo, criatividade e interação. Piaget mostrou que a criança constrói conhecimento ativa-

mente, elaborando hipóteses e reorganizando estruturas cognitivas. Vygotsky destacou o papel da interação social e da mediação na aprendizagem, enfatizando que o desenvolvimento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, não em práticas isoladas e repetitivas. Malaguzzi, em Reggio Emilia, ampliou essa perspectiva ao afirmar que as crianças possuem "cem linguagens" e que reduzi-las a uma única forma de expressão é silenciar sua potência criadora.

Do ponto de vista prático, é possível observar como essas diferentes concepções impactam o cotidiano escolar. Em uma abordagem tradicional, por exemplo, uma atividade de alfabetização pode consistir na cópia repetida da letra "A" em várias linhas, sem relação com o universo cultural da criança. Já em uma abordagem contemporânea, a mesma aprendizagem pode emergir de um contexto significativo, como a escrita de cardápios em uma brincadeira de restaurante, ou a elaboração de listas de materiais para um projeto coletivo. Enquanto a primeira ignora a intencionalidade da criança, a segunda valoriza sua curiosidade, dando sentido ao uso da linguagem escrita.

Superar as pedagogias tradicionais não significa descartar completamente práticas de sistematização, mas ressignificá-las dentro de um contexto que respeite o desenvolvimento infantil e valorize as múltiplas linguagens. Significa, sobretudo, reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas pela repetição, mas pela experiência, pela interação, pela investigação e pelo brincar.

Essa superação implica uma transformação profunda na postura docente. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, pesquisador e parceiro da criança. A escola deixa de ser um espaço de controle para se tornar um território de diálogo, de experimentação e de produção de cultura. Nesse movimento, a Educação Infantil se afasta da lógica da homogeneização e se aproxima de uma educação democrática, afetiva e inclusiva.

Assim, ao confrontar pedagogias tradicionais com abordagens contemporâneas, evidencia-se a necessidade de repensar práticas que silenciam a infância. A escola que insiste em modelos ultrapassados corre o risco de limitar a criatividade, a autonomia e a potência investigativa das crianças. Já aquela que se abre ao novo e valoriza as múltiplas linguagens oferece às crianças a oportunidade de viver uma infância plena, aprendendo não apenas conteúdos, mas modos de ser, de sentir e de se relacionar com o mundo.

9. CONCLUSÃO

Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil é reconhecer que a infância não pode ser reduzida a uma etapa de preparação para o futuro, mas deve ser vivida em sua plenitude, no presente. O brincar, como linguagem primordial, é ao mesmo tempo expressão, investigação e construção de conhecimento. Ao brincar, a criança elabora hipóteses, comunica sentimentos, organiza pensamentos, socializa-se e experimenta o mundo em sua diversidade. Assim, o brincar não deve ser entendido como intervalo entre aprendizagens "sérias", mas como o próprio eixo estruturante do desenvolvimento integral.

Neste artigo, discutimos também o papel central da escuta sensível. Escutar a criança é mais do que ouvir suas palavras: é observar gestos, olhares, silêncios, escolhas e expressões. Essa postura, inspirada nas pedagogias contemporâneas e nas experiências de Reggio Emilia, transforma o professor em mediador atento, capaz de interpretar sinais sutis e convertê-los em oportunidades pedagógicas. A escuta sensível, nesse sentido, é prática ética, política e estética, que garante à criança reconhecimento, pertencimento e participação ativa em seu processo formativo.

A documentação pedagógica foi apresentada como recurso potente de valorização das múltiplas linguagens e de fortalecimento da reflexão docente. Mais do que registrar produtos finais, a documentação evidencia percursos, dúvidas, descobertas e interações, tornando visível o processo de aprendizagem. Essa prática amplia a parceria entre escola e família, fortalece o papel investigativo do professor e assegura que as vozes infantis sejam reconhecidas em toda a sua riqueza e complexidade.

Outro aspecto destacado foi a construção

dos ambientes, entendidos não como cenários estáticos, mas como verdadeiros educadores. Ambientes planejados com intencionalidade, beleza e flexibilidade comunicam valores, convidam à exploração e promovem autonomia. Do mesmo modo, reconhecemos que o espaço de qualidade é inclusivo, garantindo acessibilidade, diversidade de materiais e condições para que todas as crianças expressem sua potência.

Ao comparar pedagogias tradicionais e abordagens contemporâneas, evidenciamos que modelos centrados na transmissão e na memorização limitam a criatividade, a autonomia e a curiosidade infantil. Em contrapartida, as concepções atuais reconhecem a criança como sujeito ativo, de direitos, competente e criador, valorizando o brincar, a investigação e as múltiplas linguagens como fundamentos da prática pedagógica.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de uma prática docente comprometida com a infância em sua integralidade. Isso implica investir na formação continuada de professores, em políticas públicas que assegurem ambientes de qualidade, em tempos escolares que respeitem o brincar e em currículos que deem centralidade à escuta, à documentação e à pluralidade de linguagens.

Em um mundo marcado por transformações rápidas e pela valorização de resultados imediatos, defender o brincar e a diversidade das infâncias é também um ato político de resistência. É afirmar que a criança tem direito ao tempo, ao espaço e às experiências que lhe permitam ser curiosa, criativa, sensível e plena.

Concluímos, portanto, que a Educação Infantil deve ser pensada como território de escuta e de liberdade, no qual a criança é protagonista de seu percurso, e o professor, parceiro e mediador de descobertas. Promover uma pedagogia que valorize o brincar, as múltiplas linguagens e os ambientes de qualidade é contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e sensível. O desafio que se coloca é permanente: garantir que a infância seja reconhecida, respeitada e celebrada em toda a sua potência, hoje e sempre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIDADE DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar e as teorias do brincar. São Paulo: Panda Books, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Children, 1999.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1975

SÃO PAULO, SP 2025

ANEXOS









A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICAS

DANILO JOSE CLAUDINO

RESUMO

Este artigo irá explorar como a educação pode desempenhar um papel crucial de prevenção e de intervenção no combate à discriminação e preconceito na escola. Será analiticamente investigado como a formação periódica de profissionais e o currículo escolar podem ser estruturados para abordarem de forma eficaz questões de diversidade, inclusão e igualdade na comunidade escolar. Importante também considerar à dignidade da pessoa humana no ordenamento jurídico brasileiro, regido pelo inciso III° do art. 1° de nossa Constituição Federal de 1988 que fortalece os laços de respeito mútuo entre as pessoas, sendo desejável constituir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária para todas e todos. Ainda, o estudo também analisará estratégias pedagógicas preventivas e interventivas que promovam a conscientização e o respeito que poderão ser implementadas para mitigar incidentes de preconceito e de discriminação. Entretanto, diante da possibilidade da aversão de indivíduos contra determinados grupos, gêneros e raças diferentes, é possível combater o preconceito e a discriminação na escola? É o que veremos nesse artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Combate; discriminação; preconceito; educação

ABSTRACT

This article will explore how education can play a crucial role in preventing and intervening in combating discrimination and prejudice in schools. It will analytically investigate how periodic professional training and the school curriculum can be structured to effectively address issues of diversity, inclusion, and equality in the school community. It is also important to consider the dignity of the human person in the Brazilian legal system, governed by Article 1, Section III of our 1988 Federal Constitution, which strengthens the bonds of mutual respect among people, desiring to build a more just, inclusive, and egalitarian society for all. Furthermore, the study will also analyze preventive and interventive pedagogical strategies that promote awareness and respect that can be implemented to mitigate incidents of prejudice and discrimination. However, given the possibility of individuals' aversion to certain groups, genders, and races, is it possible to combat prejudice and discrimination in schools? This is what we will explore in this article.

KEYWORDS: Combat; discrimination; prejudice; education

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata sobre a educação como ferramenta de combate à discriminação e o preconceito na escola, sugerindo estratégias pedagógicas preventivas e interventivas para rechaçar tais situações. O tema é atual e relevante se fazendo presente no cotidiano de educandos, docentes e demais profissionais da educação, devido ao fato de ser de suma importância, combater e disseminar por completo, atitudes preconceituosas e discriminatórias na comunidade escolar, incluindo também a sociedade em geral.

Nesse sentido, sabemos que discussões entre estudantes são comuns, porém, o que ocorre quando casos de preconceito e de discriminação entre os jovens extrapolam os limites das práticas pedagógicas em sala de aula?

Entende-se que no ordenamento jurídico brasileiro, existe uma estrutura completa de ferramentas que incentivam o combate ao preconceito e à discriminação no país. Tem-se o art. 5°, incisos XLI e XLII da Constituição Federal de 1988, onde é disciplinado que: "a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais". Além disso, há também o artigo 4°, inciso VIII

do mesmo dispositivo que: "repudia o terrorismo e o racismo".
Ocorre que mesmo com tantas ferramentas de combate à discriminação e preconceito, é notório ver casos de racismo, xenofobia, misoginia, bem como homofobia nas escolas e principalmente na sociedade brasileira.
Suponhamos que, um estudante do 6º ano do ensino básico de uma escola pública fictícia de São Paulo, está cometendo crimes de homofobia e racismo contra um colega de sala. Aos olhos da lei, ele deveria ser punido pelos crimes que pratica. Ocorre que a grande maioria dos estudantes do ensino básico - são menores de 18 anos e não cometem crimes - sendo inimputáveis por seus atos, não ocorrendo punição pela prática de delitos de maior gravidade. Mas então, o que fazer a esse respeito?
Nesses casos, tem-se que a única forma de combate ao preconceito e discriminação entre os estudantes nas escolas é fomentar estratégias preventivas e interventivas de educação e com isso, onde outrora reinava a intolerância, agora paira o incentivo à igualdade, o respeito às diferenças e a inclusão como um dos institutos mais importantes da evolução do cidadão.
Dessa forma, erradicando todas as formas de discriminação e de preconceito baseadas em raça, cor, credo, descendência, origem nacional ou étnica através da educação, é medida essencial que se impõe para a garantia do efetivo exercício de direitos civis e políticos, sociais, econômicos e culturais para todas as pessoas no ambiente escolar.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Para abordarmos os malefícios que a discriminação e o preconceito podem trazer para a coletividade, torna-se imperioso destacar a importância e relevância do princípio da dignidade da pessoa humana para a educação nacional e internacional.
É imprescindível o estudo deste princípio, pois - caso não existisse - o respeito e a valoração das pessoas estariam à mercê dás injustiças e discriminações que outrora eram presentes nas antigas sociedades. Na percepção de Donnelly (2003, p. 235):
Nós não podemos passivamente assistir a atos de tortura, desaparecimento, detenção e prisão arbitrária, racismo, antissemitismo, repressão a sindicatos e Igrejas, miséria, analfabetismo e doenças, em nome da diversidade ou respeito a tradições culturais. Nenhuma dessas práticas merece nosso respeito, ainda que seja considerada uma tradição.
A dignidade, instaurada desde 1988, se impõe como atributo básico e inerente à qualquer pessoa, sendo o princípio máximo de um estado democrático de direito, enquanto que os direitos e garantias fundamentais constituem os valores éticos da sociedade. Piovesan (2013, p. 473) orienta que: "os direitos e garantias fundamentais passam a ser dotados de uma especial força expansiva, projetando-se por todo o universo constitucional e servindo como critério de todas as normas".
A Magna Carta de 1988 diferente das Constituições anteriores, foi a primeira a destacar como um de seus princípios fundamentais, a dignidade da pessoa humana, como forma de administrar suas relações internacionais e nacionais. Dessa forma, o direito à dignidade é tido como uma unidade indivisível, conjunto da igualdade e da liberdade humana, atribuída a cada indivíduo que se complementa perante a coletividade. Conforme doutrina Piovesan (2013, p. 89):
Assim, seja no âmbito internacional, seja no âmbito interno (à luz do Direito Constitucional ocidental), a dignidade da pessoa humana é princípio que unifica e centraliza todo o sistema normativo, assumindo especial prioridade. A dignidade humana simboliza, desse modo, verdadeiro superprincípio constitucional, a norma maior a orientar o constitucionalismo contemporâneo, nas esferas local e global, dotando-lhe de especial racionalidade, unidade e sentido.
Barcellos (2011, p. 202/203) evidencia que: "as normas sobre a dignidade da pessoa humana são as de maior fundamentalidade na ordem jurídica como um todo, devendo corresponder as modalidades de eficácia jurídica mais consistentes".
No Brasil, as constantes transformações do

processo de democratização só surgiram graças aos esforços internacionais e de cooperação mútua entre países, além da criação da Constituição Federal de 1988 que trouxe reflexos positivos para às leis e aos direitos da sociedade, dessa forma, foi possível interpretar os dispositivos internacionais da proteção dos direitos humanos e aplicá-los às normas nacionais.

Essa nova perspectiva de se defender a dignidade humana, fez com que o Brasil se tornasse signatário de inúmeros tratados e convenções internacionais, mas respeitando, a cima de tudo, suas próprias convicções internas. Para finalizar, Piovesan (2013, p. 474) educa:

Ao romper com a sistemática das Cartas anteriores, a Constituição de 1988, ineditamente, consagra o primado do respeito aos direitos humanos, como paradigma propugnado para a ordem internacional. Esse princípio invoca a abertura da ordem jurídica interna ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos. A partir do momento em que o Brasil se propõe a fundamentar suas relações internacionais com base na prevalência dos direitos humanos, está ao mesmo tempo reconhecendo a existência de limites e condicionamentos à noção de soberania estatal, do modo pelo qual tem sido tradicionalmente concebida. [...]

Assim, entende-se que a liberdade individual, a dignidade da pessoa humana e a aceitação das diferenças, devem ser direitos incondicionalmente praticados e ensinados diuturnamente na sociedade e principalmente na comunidade escolar, fomentando práticas de desnaturalização dos preconceitos e discriminações.

2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Muitas vezes, na educação, ocorrem casos de discriminação e de preconceito das mais variadas formas. Podem ocorrer, por exemplo, casos de racismo, homofobia, intolerância religiosa, misoginia, xenofobia, tal qual o exemplo relatado na introdução deste artigo, que devem ser enfrentados e desnaturalizados periodicamente, não só entre os estudantes, mas também com os diversos profissionais da educação.

Contemporaneamente, cresce entre os grupos acadêmicos e científicos o entendimento de tratar o preconceito e a discriminação não apenas como um fenômeno jurídico, mas também como um sintoma antropológico, que assola nossa sociedade e infelizmente a comunidade escolar.

Cabe lembrar que cresceram nos últimos anos, casos de preconceito nos campos profissionais, na comunidade de forma geral e inclusive nas escolas, ainda mais com o advento da internet.

Nesse sentido, professores e funcionários devem estar na linha de frente na luta contra o preconceito na comunidade escolar. Para isso, podem adotar uma série de práticas, promovendo atividades e discussões que valorizem a diversidade cultural, racial, de gênero e de capacidades dos alunos.

A princípio, cabe esclarecer que o objetivo deste trabalho não é o de categorizar práticas discriminatórias ou de preconceito, tão pouco tem o escopo de discorrer sobre casos injustos que veem ocorrendo e que tronaram-se notórios na sociedade, muito pelo contrário, o que se busca com a presente pesquisa é buscar estratégias de prevenção e intervenção, promovendo o combate à discriminação e preconceito.

Professores podem incluir ainda conteúdos que abordem a história e a cultura de grupos historicamente marginalizados, estimulando o respeito às diferenças. Por fim, demonstrar atitudes inclusivas, utilizar uma linguagem respeitosa e evitar reproduzir estereótipos são formas de influenciar positivamente os estudantes.

3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PREVENTIVAS E INTERVENTIVAS NA ESCOLA

Além do trabalho individual dos professores, a gestão escolar também desempenha um papel vital no combate ao preconceito. A instituição escolar deve se ater as políticas de igualdade racial, de gênero, de credo e posição social fomentando a cultura do respeito nas escolas do Brasil.

Formar operadores do combate aos preconceitos e discriminação não devem se restrin-

gir apenas aos professores, mas incluir também diretores, coordenadores, auxiliares e demais funcionários. Todos na escola devem estar alinhados com a importância de combater atitudes preconceituosas.

Acredita-se que as leis que asseguram o rompimento dos preconceitos de raça, podem constituir instrumentos facilitadores de dignidade e democracia na sociedade.

Assim, desenvolver políticas de inclusão na escola, combatendo o preconceito e a discriminação, inclui desde a implementação de programas de antibullying até o incentivo ao uso de uma linguagem universal que respeite as minorias, sobretudo tratando da revisão dos currículos para que reflitam a diversidade social.

O envolvimento da comunidade escolar e das famílias, também é crucial para combater o preconceito de maneira mais ampla. Projetos colaborativos com pais, organizações locais e movimentos sociais podem reforçar as práticas inclusivas e ampliar o impacto das ações educativas.

Em síntese, fomentar ações afirmativas na escola com a finalidade de erradicar as discriminações e preconceitos na escola, aliando melhores condições no ambiente estudantil, parece a melhor maneira de manter uma sociedade mais justa, igualitária e próspera.

No ordenamento jurídico brasileiro, é possível observar ferramentas de combate a todo e qualquer ato discriminatório, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 que em seu art. 5º, incisos XLI e XLII, disciplina que: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, ampliando ainda que: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Conforme educa o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (2014):

Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária.

Sob essa rubrica podemos, portanto, incluir medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal.

Quanto as políticas de repúdio à discriminação, estas são impostas coercitivamente em desfavor dos discriminadores que podem receber multas deflagradas em penas pecuniárias ou até mesmo, penas privativas de liberdade. Essas políticas se diferem das ações afirmativas pois não imputam medidas de prevenção, mas sim, propriamente de punição em desfavor dos indivíduos potencialmente discriminadores.

Podemos citar como exemplo de políticas de medida punitiva o Decreto 4.388 (BRASIL, 2002) que promulgou o Estatuto de Roma, fazendo com que o Brasil passasse a ser signatário da Corte Penal Internacional, também conhecida como Tribunal Penal Internacional - TPI.

Seus principais objetivos são o de julgar atos arbitrários de indivíduos que atentem contra a Dignidade da Pessoa Humana a nível de comoção internacional. São exemplos desta conduta os crimes tipificados no art. 5° do Decreto 4.388, quais sejam: genocídio, crimes de guerra, crimes contra a humanidade, além dos crimes de agressão indiscriminada.

Tais políticas proporcionaram um enorme avanço em direção à Universalidade dos Direitos Humanos, fazendo com que os membros dos países signatários passassem a respeitar a individualidade e autonomia de diferentes grupos culturais em cada nação respectiva. Segundo Piovesan (2013, p. 24):

Na esfera internacional, observou-se a tendência de fortalecimento da jurisdição em matéria de direitos humanos, com a expan-

são do repertório de casos submetidos ao Tribunal Penal Internacional (com destaque aos casos relativos à Líbia e à Costa do Marfim), bem como a ampliação da jurisprudência dos Tribunais ad hoc para a ex-Iugoslávia e para a Ruanda, e da Corte Interamericana de Direitos Humanos. [...] Na esfera global, dentre os avanços, destacam-se: a entrada em vigor da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em maio de 2008; a consolidação do novo Conselho de Direitos Humanos da ONU; as propostas para a reforma e o fortalecimento da ONU; e a crescente atuação do Tribunal Penal Internacional em relação aos desafios da justiça internacional.

Para finalizar, conclui-se que somente a partir da aprovação do Estatuto do Tribunal Penal Internacional, o sistema global passou a contemplar um órgão jurisdicional internacional penal competente para julgar os mais graves crimes que atentem contra a ordem internacional. Ainda, segundo Piovesan (2013, p. 297):

"O Tribunal Penal Internacional simboliza um avanço civilizatório extraordinário, ao celebrar a esperança por justiça e pelo combate à impunidade dos mais graves crimes, permitindo que a força do direito possa prevalecer em detrimento do direito da força". (Grifo nosso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou estudar a educação como ferramenta de combate à discriminação e o preconceito na escola, utilizando estratégias de prevenção e de intervenção pedagógicas, sugerindo maneiras de aniquilação dessas práticas que não devem servir de exemplo para docentes, estudantes e funcionários.

Sabe-se que nos dias atuais, a intolerância, as discriminações, bem como, as injustiças entre as pessoas infelizmente persistem em assolar as mais diversas classes sociais, todavia, graças aos incentivos e contribuições pedagógicas, debates e estratégias dialógicas, temos prosperado no sentido de incentivar a fraternidade e respeito entre a coletividade.

No Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, as políticas de equidade, inclusão e igualdade, fizeram com que as normas de proteção ao indivíduo se tornassem cada vez mais sólidas e robustas a nível nacional, fazendo com que seus ofensores e responsáveis legais, recebessem sanções, não só na esfera administrativa da escola com advertências, suspensões ou expulsões, mas também punindo os pais ou responsáveis na esfera cível (multa) e penal (prisão).

Vale ser ressaltado também que, com a valorização da dignidade da pessoa humana, outros institutos de proteção surgiram posteriormente, entre eles, figura o direito à liberdade de expressão que está assegurado pelo artigo 5º, inciso IV da Constituição Federal de 1988, concedendo à todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país o direito à "livre manifestação de pensamento, sendo vedado o anonimato". Ainda, o art. 220 da Magna Carta, confere:

A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 2º - É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Devemos lembrar que mesmo estando garantido o direito à livre manifestação e à liberdade de expressão, existem limites para tanto, pois expor o que se pensa em público, pode gerar insatisfações coletivas e ofensas a terceiros. É sábio que o respeito na escola deve, sempre, imperar, ressaltando que a liberdade de expressão tem por objetivo amparar a sociedade das intolerâncias de um Estado ditatorial. Este direito é inerente a qualquer pessoa (bebês, crianças, jovens, adultos e idosos), dentro de um estado democrático de direito junto a liberdade e é considerado um dos princípios basilares para a concretização da igualdade em uma nação.

Ainda, no decorrer do estudo, observou-se que a discriminação e demais ofensas, lamentavelmente, são ações e crimes persistentes nas escolas e redes de ensino do Brasil, mas precisam ser diuturnamente

combatidos.

A manifestação de um pensamento enseja sua publicidade. Na atualidade, é praticamente impossível um comentário permanecer no anonimato, haja vista a interação das pessoas frente aos grandes meios de comunicação como a televisão e o rádio, as revistas e jornais, além da internet. O uso irracional e arbitrário desses recursos tecnológicos podem trazer danos desastrosos na vida de um indivíduo. Muito embora um simples comentário possa parecer comum aos ouvidos de algumas pessoas, para outras, podem motivar uma série de interpretações que soam de forma desrespeitosa e ultrajante. Muitas vezes mascaradas, essas práticas repulsivas se confundem com manifestação de pensamento e provocam graves ofensas a terceiros. De modo geral, conclui-se que a sociedade não se considera preconceituosa, todavia, diariamente se constatam casos de racismo, discriminação e de injúria racial, não apenas na educação, mas também nos esportes, religião e política.

Para findar a presente perquisição, tem-se que o respeito a individualidade de cada grupo e pessoa, deve ser colocado como patamar magistral em um Estado Democrático de direito, afinal, "todos nascemos livres e iguais em dignidade e direitos, devendo todo ser humano tratar seu semelhante com espirito de fraternidade" e por isso "o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem devem ser encarados como atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade", tal como descreve a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Ana Paula de. A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana. 3. ed. São Paulo: Renovar, 2011.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Vade-mécum Compacto, 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL, Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978. Universidade de São Paulo - Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em:<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCOOrganiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas--para-a-Educa%C3%A7%C3%A3oAncia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL, Decreto 4.388 de 25 de setembro de 2002, Promulga o estatuto de Roma do Tribunal Penal internacional. Planalto, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4388.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DONNELLY, Jack. Universal human rights in theory and practice. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2. ed. 2003.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao- acoesafirmativas.html>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PIOVESAN, Flávia. Direito Constitucional, caderno de direito constitucional. Módulo V. São Paulo: EMAGIS, 2013, p. 89;

, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 14°. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013;

RESUMO
Esta pesquisa busca refletir acerca do papel das vivências lúdicas em contexto hospitalar. Além de investigar como se dar a prática do pedagogo para atuação em classes hospitalares. Busca-se ainda verificar as contribuições das ações lúdicas como proposta pedagógica que pode ser aplicada nas classes hospitalares. Percebe-se que as ações pedagógicas com foco nos brinquedos e nas brincadeiras se constituem como ferramentas facilitadoras de aprendizagem e que em situação de internação hospitalar contribuem proporcionando momentos de prazer em meio ao tratamento necessário para a recuperação da saúde da criança. O brincar deve ser presente no cotidiano das crianças, inclusive aquelas que passam por longos períodos de internação hospitalar, é a formação continuada do professor, sua busca por conhecimentos, que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco no brincar e em vivências significativas que possibilitem para a criança internada experiências prazerosas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Classe hospitalar. Criança. Internação.

ABSTRACT
This research seeks to reflect on the role of playful experiences in a hospital context. In addition to investigating how to practice pedagogy in hospital classes. We also seek to verify the contributions of playful actions as a pedagogical proposal that can be applied in hospital classes. It is clear that pedagogical actions focusing on toys and games are tools that facilitate learning and that in a hospital stay they contribute to providing moments of pleasure amidst the treatment necessary for the recovery of the child's health. Playing must be present in the daily lives of children, including those who undergo long periods of hospital stay. It is the teacher's continued training, his search for knowledge, which contributes to the development of pedagogical practices focused on playing and meaningful experiences that provide the hospitalized child with pleasurable learning experiences.

KEYWORDS: Learning. Learning. Hospital grade. Child. Hospitalization.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que desenvolver ações pedagógicas no contexto hospitalar é de fundamental importância tanto para o Pedagogo que atua nas classes hospitalares, como para a criança, que se beneficiará com tais ações, pois, terá a oportunidade de dar continuidade aos estudos, mesmo longe da escola convencional. Acolher a criança internada de forma a oferecer condições para que está mesmo dentro de um ambiente hostil, que é o hospital, possa desenvolver competências e habilidades, é proporcionar que cresçam enquanto indivíduos potentes, desafiadores e com direitos que devem ser respeitados.
Ao refletir sobre esses pressupostos, percebe-se que em situação de internação, se faz necessário, proporcionar a essas crianças hospitalizadas vivências voltadas para a ludicidade, promovendo momentos de alegria em meio à dor causada pelo processo de hospitalização. Visto que por meio de experiências lúdicas as crianças se desprendem de sua realidade, viajam pelo mundo da imaginação por intermédio dos recursos lúdicos disponibilizados, que podem ser livros, brinquedos, jogos ou qualquer outra ação lúdica que possibilite que a criança enferma se sinta acolhida em suas necessidades.

A criança que passa pelo processo de enfermidade não deve ficar de fora das ações pedagógicas que visam o constante desenvolvimento do ser humano. Entre essas ações, as experiências lúdicas se constituem como importantes ferramentas que no contexto hospitalar visam distanciar a criança da dor e do sofrimento causado pelo processo de enfermidade.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir acerca do papel das vivências lúdicas em contexto hospitalar, bem

como investigar como se dar a prática do pedagogo em classes hospitalares, além de verificar as contribuições das ações lúdicas como proposta pedagógica. A presença de um profissional pedagogo no dia a dia de crianças que passam pelo processo de internação hospitalar, além de alívio para essas longas horas de internação, também proporciona a oportunidade de aprender e de vivenciar rotinas prazerosas, possibilitando que a criança esqueça por um tempo da dor causada pelo processo de hospitalização.

O lúdico em ambiente hospitalar surge como ferramenta que ampara a criança, que promove alegria e bem estar, mesmo longe de uma instituição de ensino regular. Sendo assim, se faz necessário acolher a criança internada de forma a oferecer condições para que desenvolva competências e habilidades, possibilitando que cresçam enquanto indivíduos com direitos que devem ser respeitados.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho pedagógico dentro do hospital apresenta-se de diversas formas, sua atuação é compreendida como uma ligação entre a escola e o tratamento de saúde indispensável para a manutenção da vida. Ambos necessitam caminhar juntos, pois a educação não é tarefa exclusiva da escola, da mesma forma que a saúde não é de exclusividade do hospital.

De acordo a definição do Ministério da Saúde, o hospital também é um centro educacional:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente. (Brasil, 1977, p. 3.929).

Oferecer apoio pedagógico as crianças tem sido a missão da Pedagogia Hospitalar e das primeiras Classes Hospitalares criadas no Brasil e no mundo. De acordo com pesquisas feitas por Ribeiro e Baumel (2003), a Pedagogia Hospitalar surgiu em consequência da Segunda Guerra Mundial, onde um elevado número de crianças foram gravemente feridas, motivando assim a presença delas nos hospitais sem tempo estabelecido para alta. A primeira Classe Hospitalar, surgiu devido a esta difícil situação, no ano de 1935 pelo prefeito da cidade de Suresnes – Paris, Henri Sellier. A partir de então a proposta de Henri Sellier passou a ser reproduzida em diversos países, como Estados Unidos, Alemanha, França entre outros. (RIBEIRO E BAUMEL, 2003).

É importante dialogar acerca da fragilidade humana e quando se faz referência a criança, o olhar e a escuta devem ser aliados do processo de cura e de desenvolvimento integral, visto que o hospital é um ambiente de dificuldade física e psicológica, sendo um olhar ainda mais humanizado, conforme apontam Ortiz e Freitas:

O evento hospitalização traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça. Afastar-se de sua casa, escola, família e amigos são aspectos comprometedores de sua autoestima que acaba afetando seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. (ORTIZ e FREITAS, 2005, p. 27).

O olhar humanizado para a fragilidade da condição de saúde da criança possibilita que esta encontre acolhimento e carinho, de forma que sua dor seja aliviada diante da presença de um ambiente facilitador deste acolhimento primordial para a melhoria do seu estado geral de saúde.

De acordo com Fonseca (1999) a primeira Classe Hospitalar no Brasil foi criada no Hospital Municipal Jesus, estado do Rio de Janeiro, em 1950. Mas foi na década de 1990 que foi reconhecido legalmente o direito da criança hospitalizada, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, por meio da Resolução nº 41 de outubro de 1995. No item 9 da referida resolução consta que a criança internada tem 'Direito de desfrutar de alguma forma de recrea-

ção, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar". (BRASIL, 1995). A criação das classes hospitalares é o resultado do reconhecimento de que crianças hospitalizadas, possuem necessidades de constante desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser supridas.

Para que a educação e as intervenções pedagógicas pudessem dar resultados tornou-se importante a presença do professor no ambiente hospitalar, surgindo assim as classes hospitalares. Segundo a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC): "Classe hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar". (Brasil, 1994, p. 20). Sendo assim, a Pedagogia Hospitalar visa promover propostas e práticas junto às crianças e adolescentes enfermos com programas de intervenção e ação que são direcionados de acordo com o estado geral de saúde de cada criança internada.

Matos e Mugiatti (2009), afirmam que as práticas pedagógicas são vistas como sendo um ponto primordial no auxílio e no tratamento de crianças hospitalizadas, destacam ainda projetos como eixo norteador para uma boa prática pedagógica em hospitais.

A criança hospitalizada é um indivíduo em estado frágil de saúde, muitas ficam mais de uma semana internadas nas enfermarias pediátricas dos hospitais. Tornar o ambiente hospitalar mais humano, mais acolhedor é a grande missão dos hospitais nos últimos anos, pois humanizar é procurar aliviar a dor do próximo.

De acordo com Ceccim e Fonseca (2000) esse processo de humanização da assistência à saúde, tem se mostrado com um olhar mais acentuado para a criança e o adolescente hospitalizados e no processo de acolhimento e humanização é indispensável à presença da família e de atividades pedagógicas de forma lúdica no dia a dia da criança internada. O apoio da família, a atenção humanizada e as intervenções pedagógicas dentro do hospital auxiliam a criança no processo de reabilitação da sua saúde, possibilitando que os dias de internação sejam menos dolorosos.

A Educação Especial, na qual se engloba o atendimento as crianças e adolescentes hospitalizados se apoia em diversos documentos oficiais como: A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Artigo 227, sobre os direitos das crianças/ adolescentes em relação à saúde e à educação, reza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Aprovada em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8069 que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente - ECA. Esta lei foi elaborada para garantir a todas às crianças e adolescentes tratamento com respeito, atenção, cuidados especiais e proteção, indispensáveis ao seu desenvolvimento, os Artigos 7º; 53º e 57º rezam que:

Art. 7.º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (BRASIL, 1990).

De acordo com a Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, o Art. 13 reza que:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno. (BRASIL, 2001).

Todos sem distinção devem ter acesso à educação, inclusive as crianças e adolescentes internados em leitos hospitalares, indivíduos que não se tornam menos cidadãos em função da sua patologia. Aprender, ensinar e pesquisar é atividades que compõem a educação e devem estar disponíveis para os educandos, inclusive das classes hospitalares, o estudante deve ter acesso ao conhecimento, garantindo assim a sua liberdade de aprender.

A classe hospitalar deve contar com recursos que permitam ao pedagogo exercer sua função com autonomia, o hospital deve disponibilizar uma sala de materiais, além de recursos eletrônicos, a sala deve ser colorida e decorada com os trabalhos dos estudantes, ou seja, o ambiente deve se aproximar da escola ajudando a criança enferma a se distanciar por alguns momentos do ambiente sombrio que é o ambiente hospitalar (BRASIL, 2002). Essas ações fazem do hospital um ambiente menos hostil, deixa de ser um lugar cansativo e assustador para um local que pode proporcionar momentos de alegria e aprendizado, onde o lúdico, a arte e a educação se tornam aliados deste processo. Paula (et al, 2009) afirma ainda que:

Diferentes estudos têm demonstrado que o enfermo tende a reagir melhor quando é estimulado no hospital. Psicologicamente, sabe-se que as cores da parede influenciam de forma significante o inconsciente do ser humano, ao mesmo tempo em que a graça de um palhaço estimula o riso, a descontração e o prazer que a leitura de um livro faz. Esses aspectos contribuem para que as pessoas internadas possam se desvincular da dura realidade. Com estas atitudes, muitos hospitais têm possibilitado, para crianças, entrar no mundo da fantasia e imaginação considerando que toda criança no hospital tem o direito a um espaço e a brincadeira. Se a ela for favorecida a recreação, atividades complementares, acompanhamento de um profissional da área educacional e programa que envolva atividades artísticas e recreativas de promoção da saúde, um novo diálogo de possibilidades se estabelece. (PAULA et. al, 2009, p. 136).

Entre os espaços em hospitais que contribuem para o trabalho pedagógico, a brinquedoteca foi um importante conquista dentro da classe hospitalar. Em 2005 a Lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005, foi criada e dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Esta lei reza que:

Art. 1o Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação. Art. 2o Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar. (BRASIL, 2005).

A criação dessa lei demonstra uma grande conquista para as crianças que quando internadas em unidades de saúde, poderão ter acesso a uma brinquedoteca, contri-

buindo para amenizar o sofrimento de um tratamento hospitalar, pois terão acesso ao universo lúdico, por meio de brinquedos, livros e jogos que se constituem como facilitadores de aprendizagem e contribuem para aliviar a dor e promover momentos prazerosos. De acordo com Abramovich (1983, apud Mugiatti, 2009):

A Brinquedoteca deve ser organizada de maneira coerente com as faixas etárias, deve ser mantida a higiene e também possuir uma intervenção variada, já que dentro do ambiente hospitalar está inserido uma grande heterogeneidade de crianças e também uma variedade de patologias. O brincar dá oportunidade à criança de entender tantas coisas através do brincar e se entender através de tantas maneiras de brincar. (ABRAMOVICH (1983) apud MUGIATTI, 2008, p 153).

A brincadeira é parte fundamental no desenvolvimento infantil, sendo assim, não pode ser ignorada uma vez que contribui para o processo de socialização e criatividade, incluindo as descobertas de mundo. O brincar dentro do hospital não deve ser vista apenas como uma forma de recreação, pois ajuda os profissionais a levantarem algumas questões sobre determinado paciente. O ato de brincar proporciona uma melhora relativa no ambiente hospitalar, sendo por intermédio das brincadeiras que a criança vivencia de maneira sadia situações que ela não enfrentaria em outras ocasiões. Portanto, o ato de brincar, da diversão, dos risos aumenta a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes hospitalizados. Para Vale, (2006):

A prática do riso e da gargalhada melhora o humor, que reforça a imunidade, relaxa a tensão muscular e diminui o estresse, ansiedade e dor por liberação de neurotransmissores relacionados (serotonina e endorfinas) por envolvimento do sistema límbico. O riso tem efeito terapêutico facilitador do tratamento analgésico em ambiente hospitalar e deve ser promovido entre os internos, pois facilita a socialização, as novas amizades e o autoconhecimento (VALE, 2006, p. 01).

É brincando e sorrindo que a criança consegue resgatar sua autoestima e sua identidade como ser humano, o professor deve buscar utilizar as brincadeiras para alterar o ambiente hospitalar, promovendo assim um lugar mais alegre e menos doloroso, utilizando diversos recursos para promover uma boa prática pedagógica. Para Lucon (2008), é brincando que a criança reproduz sensações de prazer, alegria e felicidade, gerando efeitos favoráveis à cognição da criança, ao afeto, ao aspecto corporal e social.

De acordo com Soares e Zamberlan (2001) a criança tem maior facilidade de adaptação e cooperação com o processo de internação e os procedimentos que precisam ser executados durante o tratamento quando não são privados do brincar.

Sendo assim, o lúdico deve ser utilizado como estratégia favorável ao desenvolvimento da criança, contribuindo para o processo de melhora do estado geral de saúde da criança. Portanto, os brinquedos e as brincadeiras se tornam importantes ferramentas de intervenção que o pedagogo hospitalar deve utilizar para auxiliar a criança durante o período de internação hospitalar.

Mitre e Gomes (2004) afirmam ainda que as ações lúdicas possibilitam que a criança tenha conhecimento sobre o seu tratamento de forma clara. Estas ações favorecem a comunicação de forma efetiva. Pois, o brincar é uma ação que acompanha a criança desde o nascimento, o que possibilita aos profissionais a fazer uso desta ferramenta ao lidar com o tratamento de saúde das crianças internada em ambiente hospitalar. Ainda de acordo com Mitre e Gomes, o brincar funciona como uma terapia para a criança hospitalizada, auxiliando em seu processo de internação de forma positiva.

Junto a esse sentido de terapia, o brincar aparece também como ação sobre o próprio corpo, promovendo o próprio equilíbrio psicossomático, regulando tensões e estresse, tendo uma ação direta no sistema imunológico, fazendo com que a criança tenha a possibilidade de retomar um equilíbrio e, na verdade, vai contribuir para saúde física também (H1/6), bem como funcionando como espaço de encorajamento. (Mitre e Gomes, 2004, p. 06).

O Professor que atua com a criança hospitalizada deve compreender que a prática pedagógica no contexto hospitalar possui como princípio possibilitar que mesmo hospitalizada, a criança tenha contato e acesso ao conhecimento, privilegiando relações sociais e aumentando o vínculo com a família.
O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de freqüentar à escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. (BRASIL, 2002, p. 22).
Educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano, vai além de desenvolver a inteligência e habilidades, deve contribuir para que o indivíduo esteja incluso na vida em sociedade. É por meio dessas ações que a educação ganha importância e credibilidade diante da sociedade.
Matos e Mugiatti (2009) constataram que o professor atuante em Classe Hospitalar vem ganhando espaço nos últimos anos. Porém, cabe ao educador buscar uma formação adequada e contínua para atuar dentro de espaços que fogem as regras de uma escola regular, mas que tem por finalidade a construção de saberes. De acordo com os autores:

[...] para aquelas crianças que necessitam dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, a Pedagogia Hospitalar é a ponte entre a escola e o aluno facilitando o seu desenvolvimento escolar e possibilitando que a criança hospitalizada não perca seu ano letivo e o estímulo em dar continuidade aos seus estudos. (MATOS E MUGIATTI, 2009, p.37).

Atividades diferenciadas são atrativas e ajudam a estimular a criança e o adolescente no período que estão na Classe Hospitalar. Sendo assim, atrelar conteúdos curriculares com jogos, brincadeiras, artes, músicas entre outros deve ser um trabalho constante e bem planejado pelo professor.

Jogos e materiais de apoio pedagógico disponibilizado ao educando pelo professor e que possam ser manuseados e transportados com facilidade; utilização de pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; sofwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, etc. (BRASIL, 2002, p. 17).

Nota-se que existe nos dias atuais uma preocupação por parte das instituições de saúde em melhorar o atendimento a criança e o adolescente internados, embora se saiba que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa prática alcance todos os hospitais do país, acredita-se no poder da educação e do fazer docente em ambiente hospitalar como importantes aliados podem contribuir para a melhoria do estado geral da saúde da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com esta pesquisa que nos dias atuais há uma preocupação em promover apoio pedagógico para crianças que passam por períodos de internações hospitalares e que as ações pedagógicas surgem de acordo com o perfil e estado de saúde de cada criança, o professor observa e diante da capacidade de adaptação da criança são desenvolvidas atividades que atinjam as reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.
Foi possível verificar que o pedagogo pode proporcionar vivências lúdicas no hospital, por meio de brincadeiras e jogos, sempre respeitando o estado geral de saúde da criança. Constatou-se também que às ações pedagógicas no ambiente hospitalar deve ter como foco proporcionar momento de interação e prazer para a criança que diante de situações lúdicas de aprendizagem se desprende da situação de dor que a doença causa.
O pedagogo deve estar apto para lidar com o lado sofrido da vida, a doença, deve ter preparo emocional e buscar formação continuada para que seu trabalho se desenvolva de forma eficiente, amparando a criança em suas necessidades pedagógicas, e emocionais, sempre que possível.
O brincar deve ser presente no cotidiano

das crianças, inclusive aquelas que passam por longos períodos de internação hospitalar, é a formação continuada do professor, sua busca por conhecimentos, que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco no brincar e em vivências significativas que possibilitem para a criança internada experiências prazerosas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Definições e Normas das instituições e serviços de saúde. Diário Oficial da União de 5/4/1977 – Seção I, Parte I, p. 3929.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. 1994, Brasília, DF (Mensagem especial, v. 1).

_____. Resolução nº 41 de outubro de 1995. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Disponível em < http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/Res_41_95_Conanda.pdf> Acesso em 01 de maio de 2025.

_____. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 18 de abril de 2025.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____ Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. –Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Lei Nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em < www2.camara.leg.br/legin/.../lei/2005/lei-11104-21-marco-2005-536146-norma-pl.html> Acesso em 30 de abril de 2025.

CECCIM, R.B. & FONSECA, E.S. Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional a criança e ao adolescente hospitalizado. MEC/SEESP. Revista Integração. ano 9, no. 21, p.31-39. 2000.

FONSECA, Eneida Simões. A situação Brasileira do Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar. Educação e Pesquisa. Vol. 25 nº 01. São Paulo Jan/Jun 1999.

LUCON, Cristina Bressaglia. Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Escola Hospitalar: As Contribuições do Brincar para Crianças Hospitalizadas com Câncer. Congresso Brasileiro de Educação Especial. Anais. UFSCAR/SP, 3., São Carlos, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira e MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 3.ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

_____, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. de F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Disponível em < www.scielo.br/scielo > Acesso em 12 de maio de 2024.

ORTIZ, L; FREITAS, N. S. Classe hospitalar. caminhos pedagógicos entra saúde e educação. Santa Maria: ed. UFSM, 2005.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LIMA, Claudia Ferreira; BOYEN, Cristiane Barcellos; ESCHOOR, Rosa Maria. O brincar no hospital: ousadia, cuidados e alegria. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (orgª). Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, M. L. S. e BAUMEL, R. C. R. C. Educação especial do querer ao fazer. Campinas: Ed. AVERCAMP, 2003.

SOARES, Maria Rita. Zoéga; ZAMBERLAN, Dra. Maria Aparecida Trevisan. A inclusão do brincar na hospitalização infantil. 2001. Disponível em < http://www.scielo.br> Acesso em 12 de maio de 2024.

VALE, Nilton Bezerra. Analgesia adjuvante e alternativa. Revista brasileira de Anestesiologia, vol. 56, no. 05. Campinas, Sept/ Oct 2006. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-70942006000500012> Acesso em 13 de maio de 2025.

RESUMO
O presente artigo partiu da necessidade de estudar sobre a cultura afro-brasileira e diante da necessidade em discutir e pôr em prática as metodologias do ensino da História nas séries iniciais, bem como a relevância dos conteúdos a serem implantados e envolvidos, no processo pedagógico da escola. Tem como objetivo geral analisar as contribuições decorrentes da promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03 investigou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ainda realizaram-se estudos de vídeos e documentários acerca da temática, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em maior especificidade no tocante ao ensino de História e Cultura da África e dos afro-descendentes. Por meio de pesquisa bibliográfica pelas presentes graduandas, os objetivos voltaram-se a investigar os obscuros caminhos da formação da inferioridade ideológica do negro, as formas de resistência em busca de sua emancipação, bem como suas lutas em favor de uma educação de qualidade, voltada à demanda plural de nosso país.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira. Ensino Infantil, Ensino

INTRODUÇÃO

No que se refere às questões raciais e às questões de desigualdade a que estão submetidos pretos e pardos no Brasil, ainda é fundamental afirmarmos uma identidade negra. Temos, assim, entre outros, o grande desafio de ter que transitar entre as capturas em torno dos espaços cristalizados e a processualidade e multiplicidade em torno das diferenças, em decorrência disto temos por finalidade, inserir práticas educativas no âmbito das diversidades e abrangências da história e cultura afro-brasileira, possibilitando essa temática em projetos educacionais no processo de formação, familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais.

Tudo isso é resultante de um novo cenário se configura na sociedade do século XXI e na educação com novas perspectivas para o profissional da pedagogia que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, vivendo um momento particular de discussões sobre a globalização, o neoliberalismo, o terceiro setor, a educação on-line. Enfim, uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394/96 amplia a concepção de educação, incluindo novos agentes e espaços educativos, quando nos esclarece no seu Art. 1º que: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a preparação da cidadania de um povo. Buscamos analisar as contribuições decorrentes da promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03, A Lei 10.639/2003, publicada em 2003, torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira na Educação Básica. Isso tem possibilitado a inclusão da cultura de matrizes africanas e afro-brasileiras na grade curricular do ensino regular.

A inclusão desta temática é importante para todo o contexto escolar, pois poderá ser trabalhada pelos professores de maneira multidisciplinar. Para tanto, foram bene-

ficiados educadores das diferentes áreas de ensino: História, Matemática, Educação Física, Filosofia, Geografia, Português e séries iniciais

REFERENCIAL TEÓRICO

A lei 10.639/03 está fundamentalmente baseada na reflexão que tem como base o princípio de igualdade, tendo a idéia de que somos todos sujeitos históricos e sociais. De acordo com documentos do MEC (Ministério da Educação e Cultura) A lei deixa nítida a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana na constituição da nossa sociedade no âmbito de todo o currículo escolar, e sugere as áreas de História, Literatura e Educação Artística como áreas especiais para o tratamento desse conteúdo no Ensino.

Nesse sentido, torna-se importante entendermos a urgência de resgatar estes conteúdos para pleno entendimento da história da sociedade brasileira e da contribuição do povo negro na construção social, econômica e cultural do nosso país, na Educação Infantil e Séries Iniciais. Trabalhar a igualdade racial faz parte da interdisciplinaridade da educação básica brasileira. O combate ao racismo não é tarefa só da escola, mas sim da sociedade como um todo. Todos devem trabalhar pelo fim da desigualdade racial e social no Brasil.

METODOLOGIA E MATERIAL

A metodologia se constitui como uma das partes fundamentais do trabalho acadêmico, considerando-se que esta, trata-se da explicação detalhada e minuciosa dos procedimentos do trabalho de pesquisa. Partindo desse pressuposto, foram desenvolvidos os seguintes processos metodológicos: pesquisa bibliográfica em textos, artigos, livros, jornais, revistas e em rede (internet) acerca da temática abordada que nos deu suporte para identificarmos novas referências sobre a formação de professores, questões étnico-raciais, preconceito racial, a Lei 10.639/03 e suas implicações na educação brasileira; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

CULTURA AFRA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente o tema que mais é trabalhado nas unidades escolares de ensino é a cultura afro-brasileira, revestida de legislação e amparada pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros. Entre os objetivos de tratarmos da cultura afro-brasileira nas escolas podemos destacar: promover o respeito às diferenças; combater o preconceito racial valorizando a diversidade cultural; fazer da escola um ambiente democrático e atraente, sempre aberto a atender a comunidade, de forma que os educandos reconheçam a escola como um local de confiança, segurança e harmonia.

Após a promulgação da constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afro-descendentes, que historicamente enfrentam dificuldades para o acesso e permanência nas escolas. O Racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado.

O racismo vem sendo recriado e alimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou. (BRASIL, 2001). Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros (as). Por isso a sanção da Lei nº.10.639/2003 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

FUNDAMENTO HISTÓRICO

O Brasil é um dos países que mais possui população negra em todo o mundo. Isso, devido aos mais de 4 milhões de homens, mulheres e crianças que foram trazidas para cá com o comercio de escravos nos meados do ano 1500. Os escravos conseguiram sua

liberdade, porém continuaram sendo discriminados, humilhados e maltratados. Muitos não possuíam bens e local para morar o que gerou problemas, como as favelas eu hoje encontramos no Rio de Janeiro por exemplo. Hoje, os "afro-brasileiros" se destacam na música, no meio comercial, no teatro, no meio empresarial.

O conceito de identidade aplicado à educação está fundamentado em uma concepção de vida humana e a única forma de realização é na história. É nesta dimensão que o tempo/espaço são categorias explicativas do conhecimento histórico, isto é, tem um passado individual, local sustentado por um social histórico mais amplo do qual fazemos parte. (ZAMBONI, 2003, p. 105).

Na origem das extremas desigualdades raciais observadas no Brasil está o fato óbvio de que os africanos e muitos dos seus descendentes foram incorporados à sociedade brasileira na condição de escravos. A chamada "escravidão moderna" foi uma das formas mais radicais de exclusão econômica social já inventada pelo homem. As desigualdades entre as raças observadas no Brasil de hoje nada mais são, portanto, que o resultado cumulativo das desvantagens iniciais transmitidas através das gerações.

As políticas de "ação afirmativa" ou "discriminação positiva" são instrumentos de que a sociedade dispõe para compensar essas desvantagens impostas às vítimas da escravidão e seus descendentes, como os objetivos de colocá-los na mesma condição competitiva que os segmentos da sociedade. Numa linguagem bem direta, pode-se dizer que se trata apenas de recuperar o tempo perdido.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (NELSON MANDELA)

Zamboni (2003, p. 166) reforça dizendo que "o ensino de História não pode estar ausente do processo educacional".

O ensino de história fundamentado na concepção materialista da história, cerne o pensamento marxista, pauta-se no trabalho como conceito fundamental e princípio organizador do currículo, e toma as relações sociais e de produção como objeto de ensino. (GERMINARI, 2007, p.1).

O Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro no Brasil e é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. Prega o seguinte conceito: "Desde o inicio da história do Brasil temos conosco os afro-descendentes, que nos ajudaram a lutar em busca de um país justo e livre. Somos influenciados por eles a todo tempo, assim como eles são influenciados por nós. Hoje devemos nos unir a eles pela luta de igualdade, assim como fizeram muitas vezes por nós.

É necessário que os educadores assim como os historiadores se preocupem na escola, com a formação de uma consciência social e política dos educandos, isto é, serem capazes de pensarem historicamente. Isto significa pensar a nação como uma inclusão social de todas as camadas sociais e não olharem os movimentos sociais e políticos das massas como ações direcionadas à ingovernabilidade. (ZAMBONI, 2003, p.103).

Assim, devemos retomar o passado para entender a origem do racismo, para Zamboni (2003) este conceito como se encontra imposto hoje na sociedade não data de muito longe, antes do século XV não havia preconceito racial. Pereira apud Sant'Ana in Souza (2005, p. 42) afirma que a ideologia racista tem manifestações a partir do tráfico de escravos "o racismo como ideologia elaborada, é fruto da ciência européia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África".A resolução nº. 1, de 17/06/2004, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

-brasileira e Africana, em seu artigo Art. 2º § 2º:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. Então este conteúdo teve como objetivo identificar, junto aos alunos, as diferentes formas de discriminação e racismo que existem na sociedade global, local, e no espaço, dando enfoque às diversidades culturais.

A questão racial, entretanto, não pode ser pensada no cotidiano da escola, somente através da especificidade da cultura negra. Será necessário também considerar o estudo das diversidades racial, religiosa e cultural que caracterizam a sociedade. [...] Num país, numa sociedade, numa escola, enfim, em quaisquer espaços onde adultos e crianças interagem, deve-se garantir o seu direito do exercício da cidadania, o respeito a diferenças. E seu fortalecimento deve estar no âmbito geral das propostas educacionais.

A construção da identidade negra é de responsabilidade política. É necessário e urgente romper com uma educação excludente da cultura negra, a fim de humanizar as questões raciais. Em Santos (2002) podemos observar o seguinte fragmento:

A definição do homem que servirá e do homem a ser servido faz com que se recorra a uma diferenciação natural entre eles, (...) a desigualdade social é apenas uma decorrência de uma desigualdade que se iniciou no âmbito físico; cabe à sociedade cabe à sociedade usufruir dessa desigualdade em proveito próprio. (SANTOS, 2002, p. 42).

O CURRÍCULO E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O ano de 1996 foi um marco para a educação brasileira. Seria neste ano compilada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96. Consonante à Constituição, a LDB ratifica a importância das ações transdisciplinares, no tocante ao resgate da cultura popular e à valorização da pluralidade cultural. Uma das frações mais expressiva da lei, referente à questão da diversidade encontra-se em seu artigo 26, o qual regula os currículos escolares a possuírem uma base nacional comum, a ser complementada por uma base diversificada que atenda às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O parágrafo quarto expresso bem a questão:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996)

Para referenciar a aplicação da LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e distribuídos em 1997, editados em dez volumes. O décimo livro é o de pluralidade cultural, temática esta definida como transversal no currículo, podendo perpassar as disciplinas das bases comum e/ou diversificada. Souza (2001, p.54) afirma que

Parte dos debates sobre a questão racial, desde o início dos anos 1980, foi materializada nos PCNs – Pluralidade Cultural. Creio ter sido uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo e atendendo às reivindicações do movimento negro.

Os PCNs se traduzem, neste sentido, em uma proposta de articulação dos conteúdos de modo a contextualizá-los mediante a realidade vigente em cada região do país. A inserção deste item se deve muito:

Ás intervenções do Movimento Negro, seu empenho em trazer o tema à mesa de discussão da Educação no país e suas incansáveis iniciativas no que diz respeito à pesquisa e à divulgação do assunto. (NASCIMENTO 2001, p.123).

Ao acompanhar as diretrizes constituintes, os PCNs possuem como foco de seus objetivos a valorização da diversidade

cultural, presente no todo real em que se inserem os estabelecimentos de ensino, ou seja, preza pela valorização das riquezas de uma região, de um povo, bem como o resgate e a preservação de costumes e tradições. Entretanto, Souza destaca que "o texto não está integrado, não há corpo de idéias que ajudem a orientar e justificar as ações propostas". (SOUZA, 2001, p.55).

Para romper com paradigmas preconceituosos, baseados no senso comum, diversos setores da sociedade apresentaram ao Congresso Nacional o pedido de lei, então aprovado e sancionado, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura afro-brasileira".

Passou a existir então, a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que designa às instituições educacionais uma adequação no rol dos conteúdos programáticos das para a inserção do estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, de modo a resgatar sua contribuição na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Segundo o documento oficial, a lei 10.639/ 03.

(...) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. (BRASIL, 2006).

Posteriormente foi elaborado um parecer intitulado de "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana", cujo intuito é regulamentar a 10.639/03, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal: "O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições da diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 1988).

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

O PROFESSOR EM SALA DE AULA

Grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação raciais, dirigidas para o ensino fundamental volta-se na disciplina de História. Outras são desenvolvidas a partir de experiências educacionais de grupos e entidades negras organizadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem um capítulo dedicado ao pluralismo cultural enfatizando a "necessidade da formação dos professores no tema (Brasil, Ministério da Educação, 1997, p.4; VALENTE 2003ª).

Construir uma proposta de atividades a serem de desenvolvidas entre crianças brancas e negras coloca-se como um grande desafio, envolvendo necessariamente não apenas as crianças, mas, sobretudo educadores da escola. A professora ou professor é marcante para crianças da educação infantil e séries iniciais, e, investir em um trabalho de orientação de educadores que atendem a este nível de escolarização, sobretudo daqueles mais sensíveis e interessados em desmistificar idéias falsas sobre negros, cristalizados no imaginário da população, pode ser fundamental para enfrentar a questão racial. Trabalhando pontos de solidariedade e igualdade, as crianças poderão também estimular a reeducação dos pais, uma vez que também ensinam.

No caso da sala de aula com a presen-

ça de crianças negras, a discussão deve ser encaminhada para o reconhecimento de que todos ali são crianças, e como tais, são todas iguais, por meio de exemplos concretos. Assim, no final, as crianças reconhecerão a diferença, ou seja, depois do trabalho desenvolvido, espera-se poder perceber, por meio de desenhos, o processo de construção de uma ideologia que reconheça e aceite as diferenças.

Não é fácil para nenhum educador colocar em prática tantas mudanças acerca do currículo escolar. Neste prisma, torna-se imperativo ao professor adotar uma decisão. Nesta acepção, Santos (2001, p.105) assevera que

No cotidiano escolar a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É o caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra.

Lecionar, neste ensejo exige clareza de objetivos, metas as quais se quer chegar em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Entretanto não se observa que, no decorrer desse período houve uma grande troca de experiências, situações reais de vivência entre diferenças. Diferenças essas que, se não forem mediadas num contexto de eqüidade motivam uma atmosfera de desigualdade, pois

Na educação, nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção dos preconceitos seja um problema. Dessa forma interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte do nosso cotidiano, mantendo e/ ou disseminando as desigualdades sociais. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

A intervenção nos casos de discriminação, racismo, preconceito e demais formas de desagregação social é fundamental para que não se perpetuem atos contra a humanidade em nome da superioridade de uma "raça" em detrimento de outra. Cavalleiro (2001) infere que A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o "silencio" revela conivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (p. 153).

Cabe a equipe escolar – diretor, apoio pedagógico, professores, funcionários afins – colocar em exercício os preceitos da 10.639, já que uma criança não internaliza apenas o que lhe atinge sensorialmente (xingamentos, agressões físicas), mas também atos subliminares. Cavalleiro (2001) assegura que o não-verbal (gestos, olhares e outras atitudes) no cotidiano escolar expressa tanto o tipo de relacionamento aceito e valorizado, quanto o não aceito, não valorizado, desejado.

A autora ainda destaca dois itens importantes para a formação de sentimentos racistas. Um deles é o afastamento que tende a evitar contato físico e diálogo, por muito oriunda de uma relação distante entre professores e alunos. O outro é a rejeição, no qual abdica-se de toda e qualquer relação proximal, seja por na sala de aula a professora ou o professor são espelhos e referencias para os alunos, assim ao propor uma atividade sobre desenho do "Eu", ele poderá trabalhar as diferenças e ressaltar a importância da aceitação do outro. Enfrentar a rejeição em sala de aula é algo comum, porém condenável.

a rejeição costuma ir além, para os traços característicos, a cor da pele, o nariz... Agora imagine como é para uma criança negra lidar com uma autoimagem tão negativa. Vai ser difícil e dolorido saber se impor com confiança perante uma sociedade cujo padrão estético é loiro-liso-magroolhos claros [...] (STANGE, 2007).

O professor que se ausenta dessa responsabilidade política e social de conduzir as relações étnicas e culturais de sua classe corrobora na formação de indivíduos alienados de sua própria existência. Para tanto,

é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo. (BRASIL, 2006, p. 72).

A formação do professor da educação básica para o tratamento da questão racial nas escolas, abarcando o desenvolvimento de metodologias para a educação infantil e a implementação da Le Bem Hur, no nível fundamental que torna obrigatória o ensino de historias e da cultura afro-brasileira, envolve várias dimensões: desde o respeitar sobre a política educacional até o processo que envolve alunos e professores em sala de aula.

TRABALHANDO COM PROJETOS

Desenvolver o tema "Cultura afro-brasileira" pode ser uma fonte rica e cultural a ser trabalhada com projetos nas escolas, abrangendo a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro [...] GILBERTO FREYRE, (CASA GRANDE E SENZALA)

Os objetivos gerais seriam: Romper com o modelo pedagógico vigente, incluindo afro-brasileiros na condição de decisório para a construção da sociedade; proporcionar condições a alunos e professores de apropriarem-se de novos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira. Trazer à tona, discussões provocantes, por meio das rodas de conversa, para um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos.

Em se tratando dos objetivos específicos: identificar tempo e espaço da origem dos grupos africanos que vieram para o Brasil. Reconhecer que o Brasil foi o País que mais importou escravos negros, perceber os diferentes tipos de religiões, costumes e línguas, constatar as diferenças e semelhanças de vida entre afro-brasileiros e negros de outros países, despertarem para a africanidade brasileira em manifestações na arte, esportes, culinária, língua, religião, como elementos de formação da cidadania, comparar o relacionamento entre africanos na era pré-colonial, no período de dominação européia e na atualidade, finalmente discutir e conhecer as personalidades negras que deixaram ou estão deixando sua contribuição nos diversos setores da sociedade, como expressões culturais, desportivas, artísticas, políticas, musicais, religiosas etc..

Resultados

Através dos estudos referentes ao presente artigo torna-se fundamental, por parte dos profissionais dos estabelecimentos de ensino de todo país uma mudança de postura, tanto no trato pedagógico, quanto na dimensão das relações humanas, pois como foi observado no decorrer do artigo, o afeto, bem como a importância que se dá a uma denúncia de racismo feita por um aluno, pode contribuir para que este transponha as barreiras ideológicas que venham a lhe envolver

Quando as atividades que podem aplicadas em classe, as atividades didáticas voltadas para o tema favorecem a busca por um novo paradigma, focado no estabelecimento de formas mais críticas de lidar com a questão da diversidade. Isto sem deixar de lado o aspecto do respeito que o assunto preconiza, bem como a promoção de um ambiente reflexivo, na acepção de ampliar o repertório cultural do aluno a partir da experiência com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a lei 10.639, de autoria da então deputada Esther Grossi (PT), que foi promulgada em 09 de janeiro de 2003 é considerada como um dos meios de reverter esse quadro. Entendemos que essa importante medida de Ação Afirmativa, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país, a obrigatoriedade de estudo da temática Histó-

ria e Cultura afro-brasileira, nos leva a esse compromisso de implementá-la, enquanto docente, discente, pesquisador e cidadão buscando os meios de sua execução.

Não podemos negar que a oficialização do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da européia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país.

Os nossos objetivos foram realizar uma intervenção pedagógica e refletir sobre essa experiência de maneira a contribuir para a ação de outros educadores. Com esta reflexão percebemos que trabalhar os conceitos de discriminação e preconceito é importante, mas é preciso associar estes a exemplos do cotidiano. Ultrapassando, assim o viés dos apelidos, muito enfatizado pelas crianças e tentando mostrar que a discriminação racial gera desigualdades. Constatamos a importância de partir das experiências vivenciadas pelas crianças, pois a partir do discurso elas expõem suas concepções, suas vivencias e se posicionam sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-221

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.

ROCHA. Ruth. ROTH. Otávio. Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo-SP, 2004.

Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

BRASIL - Lei n°. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1995.

BRASIL – Lei Federal n°. 10.639, de 9/01/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural. Brasília (DF): MEC, 1997.

_____. Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de 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.

_____. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. CAVALLEIRO, Eliane org. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afro descendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Revista Nova Escola. Vários autores. São Paulo-SP – edição de Nov. 2004 e 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

SOUZA, Yvone Costa de. Deixei meu coração em baixo da carteira – Um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZ.pdf>. Acesso em: 08 de novembro de 2024

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo: Abril cultural/ Brasiliense, 1984.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS LÚDICOS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVANICE PEREIRA LIMA

RESUMO: A Educação Infantil representa uma fase crucial para o desenvolvimento integral das crianças, e os contextos lúdicos desempenham papel central nesse processo. Este artigo tem como objetivo analisar como ambientes educativos que valorizam a ludicidade favorecem a aprendizagem, estimulando habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Por meio de revisão bibliográfica, são abordadas práticas pedagógicas que incorporam o brincar como estratégia educativa, destacando sua relevância para a construção de conhecimento, autonomia infantil e relações sociais. Os resultados demonstram que a ludicidade permite maior engajamento, motivação e participação dos estudantes, promovendo experiências significativas e contextualizadas que fortalecem a compreensão e retenção dos conteúdos. Além disso, os contextos lúdicos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da cooperação e da autoestima, favorecendo competências socioemocionais essenciais para a aprendizagem. A análise evidencia que atividades planejadas e mediadas pelo professor criam oportunidades de exploração, experimentação e reflexão, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens diversificadas. Os jogos, brincadeiras e atividades simbólicas, quando inseridos de forma intencional, atendem aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ampliando a inclusão e a participação de todos os alunos, fortalecendo o processo educativo. Conclui-se que a inserção sistemática e planejada de atividades lúdicas no cotidiano escolar constitui uma prática pedagógica eficaz, capaz de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A ludicidade, ao combinar prazer, engajamento e construção de conhecimento, revela-se uma estratégia pedagógica indispensável para a formação de alunos críticos, criativos e socialmente competentes, respeitando seus interesses, ritmos e modos de aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT: Early childhood education represents a critical stage for the holistic development of children, and playful contexts play a central role in this process. This article aims to analyze how educational environments that value playfulness promote learning, stimulating cognitive, social, and emotional skills. Through a bibliographic review, pedagogical practices that incorporate play as an educational strategy are addressed, highlighting their relevance for knowledge construction, child autonomy, and social interaction. The results show that playfulness allows greater engagement, motivation, and student participation, providing meaningful and contextualized experiences that enhance understanding and knowledge retention. Furthermore, playful contexts contribute to language development, creativity, cooperation, and self-esteem, promoting essential socio-emotional skills for learning. The analysis indicates that carefully planned and teacher-mediated activities offer opportunities for exploration, experimentation, and reflection, integrating multiple areas of knowledge and fostering diverse learning experiences. Games, play, and symbolic activities, when intentionally applied, address different learning styles and rhythms, enhancing inclusion and active participation of all students. It is concluded that the systematic and intentional incorporation of playful activities into the school routine constitutes an effective pedagogical practice capable of enhancing learning and the holistic development of children. Playfulness, by combining enjoyment, engagement, and knowledge construction, emerges as an indispensable educational strategy for developing critical, creative, and socially competent students, respecting their individual interests and learning rhythms.

Keywords: Early Childhood Education. Playfulness. Playing. Learning. Child Development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como o primeiro contato formal das crianças com o ambiente escolar, sendo uma etapa decisiva para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, os processos de aprendizagem não se restringem à aquisição de conteúdos, mas abrangem a construção de significados e a formação integral do indivíduo.

O brincar é reconhecido como uma linguagem própria da infância, possibilitando que a criança explore, experimente e compreenda o mundo de maneira ativa e significativa. Estudos indicam que a ludicidade está diretamente associada ao desenvolvimento de competências fundamentais para a vida, como a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de socialização.

A inserção de contextos lúdicos no cotidiano escolar contribui para que as crianças se tornem protagonistas de suas aprendizagens, participando de forma engajada e motivada. Ao brincar, elas vivenciam situações de descobertas, questionamentos e tomadas de decisão, consolidando saberes de forma prática e prazerosa.

Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento socioemocional, pois as interações lúdicas promovem a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças. A aprendizagem ocorre de maneira integrada, envolvendo tanto aspectos intelectuais quanto afetivos.

O planejamento pedagógico intencional que incorpora jogos, brincadeiras e atividades criativas transforma o ambiente escolar em espaço de experimentação e expressão, respeitando os interesses e ritmos individuais das crianças. Esse enfoque contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

A literatura evidencia que práticas lúdicas não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também promovem a construção de competências transversais, como comunicação, autonomia e capacidade de resolução de problemas. Essa abordagem reforça o caráter inclusivo da Educação Infantil.

Ademais, a participação ativa das crianças em contextos lúdicos estimula a curiosidade e o pensamento investigativo, criando oportunidades para que aprendam de maneira significativa e contextualizada, longe de métodos puramente expositivos.

A integração de tecnologias digitais em atividades lúdicas amplia ainda mais as possibilidades pedagógicas, proporcionando recursos interativos e motivadores que potencializam o aprendizado e tornam o processo mais atraente.

A valorização da ludicidade também contribui para a inclusão, permitindo que crianças com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais participem de forma plena, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais simultaneamente.

Portanto, compreender a importância dos contextos lúdicos na Educação Infantil é essencial para a construção de práticas pedagógicas eficazes e significativas, capazes de promover a aprendizagem integral, respeitando as singularidades de cada criança e contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetiva.

O PAPEL DOS JOGOS NA AQUISIÇÃO DE SABERES

A utilização de jogos no contexto escolar vai muito além de proporcionar momentos de diversão; eles constituem estratégias pedagógicas que promovem aprendizagens significativas e estimulam o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando os jogos são incorporados às práticas educativas, contribuem para a construção de conhecimentos de forma ativa, permitindo que os alunos experimentem, explorem e resolvam problemas em situações concretas e contextualizadas. Essa abordagem possibilita a integração de diferentes áreas do saber, fortalecendo a capacidade de análise, síntese e aplicação de conceitos em contextos reais.

Além disso, os jogos favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia e comunicação. Segundo Carvalho (2008, p. 87), “os jogos, quando planejados e mediáveis, promovem interações sociais construtivas e o respeito às regras, aspectos fundamentais para a convivência escolar e o aprendizado coletivo”. A dinâmica dos jogos estimula a participação de todos os estudantes, criando ambientes inclusivos e colaborativos, onde cada indivíduo pode expressar suas ideias, negociar estratégias e aprender com os er-

ros e acertos de forma lúdica.

O envolvimento dos alunos em atividades lúdicas também impacta diretamente na motivação e no engajamento, fatores essenciais para a aprendizagem contínua. Como afirma Freire (1996, p. 45), "a aprendizagem se torna mais eficaz quando o estudante se sente protagonista de seu próprio processo, experimentando o conhecimento de maneira prática e prazerosa". O estímulo à autonomia aliado ao prazer de jogar faz com que os conteúdos sejam assimilados com maior profundidade, favorecendo memórias de longo prazo e o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

"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)

A literatura destaca que o planejamento intencional das atividades lúdicas é essencial para potencializar seus efeitos pedagógicos. As crianças aprendem melhor quando há mediação docente, desafios adequados e reflexão sobre as experiências vivenciadas, tornando o processo educativo mais significativo. O uso estratégico de jogos permite explorar diferentes estilos de aprendizagem e integrar conhecimentos de diversas áreas, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

"O jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento pedagógico que possibilita o aprendizado de conceitos abstratos de forma concreta, estimulando o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas". (Kishimoto, 2011, p. 103)

Quando utilizados de forma planejada, os jogos contribuem para a aprendizagem colaborativa, incentivando a troca de ideias e o trabalho em grupo. Essa prática favorece a construção do conhecimento de maneira coletiva, promovendo reflexão crítica e a internalização de conceitos de forma prática e significativa. Além disso, permite que cada estudante reconheça seu papel no grupo e desenvolva competências essenciais para a vida escolar e social.

"O jogo constitui um espaço de experimentação e criação, permitindo que as crianças explorem regras, papéis e estratégias, integrando conhecimentos de diferentes áreas do saber de forma natural e significativa". (Huzinga, 2000, p. 121)

Os jogos, portanto, configuram-se como ferramentas que articulam prazer e aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e inclusivo. Quando estruturados de maneira adequada, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes, oferecendo oportunidades para o aprendizado colaborativo e o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais para a formação integral do indivíduo.

O PAPEL DOS CONTEXTOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os contextos lúdicos constituem elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, pois possibilitam experiências de aprendizagem significativas e integradas. Ao explorar atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações que estimulam a curiosidade, a imaginação e a criatividade, favorecendo a construção de conhecimentos de forma prática e contextualizada. O brincar torna-se, assim, um recurso pedagógico que articula desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, criando condições para que os estudantes se apropriem do aprendizado de maneira ativa e participativa.

A inclusão de contextos lúdicos no cotidiano escolar promove interações sociais que fortalecem habilidades comunicativas e colaborativas. Segundo Kishimoto (2011, p. 98), "o brincar possibilita que as crianças compartilhem ideias, negociem regras e desenvolvam competências sociais essenciais para a convivência e aprendizagem em grupo". Essas experiências contribuem para que os alunos compreendam conceitos de forma concreta e significativa, ao mesmo tempo em que aprendem a lidar com frustrações e a valorizar a cooperação.

Além disso, a ludicidade favorece a motivação e o engajamento, elementos fundamentais para a aprendizagem infantil. Como observa Piaget (1978, p. 67), "a criança constrói conhecimento por meio da ação, da exploração e da experimentação, sendo o brincar

uma forma privilegiada de interação com o mundo e de desenvolvimento do pensamento". Quando planejadas intencionalmente, as atividades lúdicas ampliam o interesse das crianças pelos conteúdos trabalhados, tornando o processo educativo mais atrativo e efetivo.

"Os contextos lúdicos não são apenas momentos de recreação, mas instrumentos pedagógicos que permitem a construção de saberes, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, integrando aspectos cognitivos, sociais e afetivos de maneira harmoniosa". (Kishimoto, 2011, p. 105)

A mediação docente desempenha papel central na promoção de contextos lúdicos, pois é ela quem organiza, orienta e propõe desafios adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. A atuação do professor é determinante para que as atividades lúdicas extrapolem a dimensão do entretenimento e se transformem em oportunidades reais de aprendizagem, contribuindo para a construção de competências múltiplas.

"O brincar estruturado com intencionalidade pedagógica favorece a aprendizagem significativa, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, elementos fundamentais para a formação integral do indivíduo". (Freire, 1996, p. 72)

O uso de contextos lúdicos também está relacionado ao desenvolvimento da linguagem e à expressão de ideias. Por meio de jogos simbólicos, dramatizações e atividades recreativas, as crianças ampliam seu vocabulário, aprimoram a comunicação e fortalecem a capacidade de argumentação, refletindo diretamente na construção de conhecimentos e no desenvolvimento da autonomia.

A diversidade de atividades lúdicas permite atender às diferenças individuais e aos múltiplos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Conforme Mantoan (2006, p. 88), "a ludicidade oferece diferentes caminhos para a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo inclusão e equidade no processo educativo". Assim, os contextos lúdicos são estratégicos para atender à diversidade e favorecer o aprendizado coletivo.

"A Educação Infantil que valoriza o lúdico transforma o espaço escolar em um ambiente de exploração, descoberta e criatividade, no qual cada criança encontra oportunidades de aprender brincando, desenvolvendo competências cognitivas, afetivas e sociais de forma integrada". (Huizinga, 2000, p. 129)

Portanto, os contextos lúdicos não devem ser vistos como simples complementos ou momentos de lazer, mas como instrumentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. A incorporação intencional do brincar no cotidiano escolar fortalece a aprendizagem, a autonomia e a socialização, constituindo uma prática pedagógica capaz de potencializar experiências significativas, inclusivas e diversificadas no processo educativo.

A RELEVÂNCIA DOS CONTEXTOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM

A aprendizagem na Educação Infantil vai muito além da simples transmissão de conteúdos; ela envolve a construção de significados e a formação integral da criança. Nesse sentido, os contextos lúdicos assumem papel central, pois permitem que os estudantes se engajem de maneira ativa, promovendo experiências que articulam a cognição, a afetividade e a sociabilidade.

O brincar, considerado uma linguagem própria da infância, favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, elementos essenciais para a construção do conhecimento. Por meio de jogos, histórias e dramatizações, as crianças exploram situações diversas, vivenciam regras e aprendem a tomar decisões, estabelecendo conexões entre teoria e prática (KISHIMOTO, 2011).

As atividades lúdicas estimulam também a autonomia, pois permitem que a criança escolha, experimente e resolva problemas de acordo com suas habilidades e interesses. Essa liberdade, mediada pelo professor, fortalece a confiança e o protagonismo infantil, contribuindo para a construção de um senso de autoria sobre a própria aprendizagem.

"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).

Além disso, os contextos lúdicos promovem

a socialização, pois as crianças aprendem a interagir, negociar e colaborar, habilidades essenciais para a vida em sociedade. As brincadeiras coletivas favorecem o respeito às diferenças e fortalecem vínculos afetivos entre pares, consolidando um ambiente escolar acolhedor e participativo.

A ludicidade também é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da linguagem. Jogos de representação, dramatizações e atividades narrativas estimulam a expressão verbal, a escuta ativa e a construção de vocabulário, elementos que impactam diretamente a competência comunicativa dos estudantes.

Outro ponto importante é a capacidade dos contextos lúdicos de integrar conhecimentos de diferentes áreas. Ao brincar, a criança trabalha noções matemáticas, linguísticas, científicas e artísticas de maneira orgânica, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

"Os contextos lúdicos favorecem o desenvolvimento integral, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais em experiências de aprendizagem prazerosas e efetivas" (MANTOAN, 2006, p. 47).

O planejamento pedagógico que inclui a ludicidade deve ser intencional, alinhando objetivos de aprendizagem às atividades escolhidas. Essa estratégia garante que o brincar não seja apenas recreação, mas um recurso educativo capaz de promover competências múltiplas e habilidades essenciais para a formação da criança.

A incorporação de tecnologias digitais em atividades lúdicas amplia ainda mais o alcance da aprendizagem, proporcionando experiências interativas que estimulam a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Entretanto, é fundamental que o uso desses recursos seja mediado pelo professor para que mantenha foco pedagógico.

O contexto lúdico também contribui para a inclusão escolar, pois oferece diferentes formas de participação, respeitando ritmos, interesses e capacidades individuais. A diversidade de atividades possibilita que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de maneira significativa.

As brincadeiras que envolvem regras e desafios promovem habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. A criança aprende a planejar, testar hipóteses e analisar resultados, construindo estratégias cognitivas que serão úteis em diferentes contextos de aprendizagem.

"A ludicidade é uma metodologia que permite à criança experimentar, errar, refletir e aprender, transformando o processo educativo em uma experiência integral e significativa" (FREIRE, 1996, p. 88).

Além disso, o contexto lúdico fortalece a autoestima e a motivação, pois o sucesso em atividades prazerosas reforça a autoconfiança e a disposição para enfrentar novos desafios. Crianças que se sentem competentes e valorizadas tendem a se engajar mais ativamente no aprendizado.

Em síntese, os contextos lúdicos constituem um componente essencial da Educação Infantil, promovendo aprendizagens significativas, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais, e criando um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e estimulante para todas as crianças.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação de estratégias pedagógicas que valorizem a ludicidade é essencial para consolidar aprendizagens significativas na Educação Infantil. As atividades devem ser planejadas de forma intencional, garantindo que o brincar seja um recurso educativo e não apenas uma pausa recreativa.

Entre as principais estratégias destacam-se os jogos de regras, dramatizações, contação de histórias, atividades de construção e exploração sensorial. Cada uma dessas práticas proporciona experiências diferentes, estimulando habilidades cognitivas, motoras, linguísticas e socioemocionais (KISHIMOTO, 2011).

A utilização de dramatizações permite que a criança interprete papéis e explore diferentes perspectivas, favorecendo o desenvolvimento da empatia e da compreensão social. Além disso, a prática fortalece a linguagem, a imaginação e a criatividade, ampliando o repertório expressivo dos estudantes.

"As dramatizações e jogos de interpretação oferecem oportunidades para que a crian-

ça vivencie situações de aprendizagem de forma ativa, promovendo desenvolvimento cognitivo e social simultaneamente" (ANTUNES, 2003, p. 63).

Atividades de contação de histórias são igualmente importantes, pois estimulam a atenção, a memória e a compreensão textual. Ao ouvir narrativas, as crianças aprendem a organizar ideias, relacionar eventos e construir significados, fortalecendo a linguagem oral e escrita.

Os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de planejamento e da tomada de decisões. Por meio de desafios graduais, a criança aprende a respeitar normas, negociar soluções e trabalhar em grupo, promovendo habilidades essenciais para a vida social.

As atividades de construção, como montar blocos ou criar objetos, favorecem a coordenação motora, o raciocínio espacial e a criatividade. Essas experiências permitem que a criança manipule elementos concretos, transformando ideias em produções tangíveis e promovendo o aprendizado ativo.

"Ao explorar materiais diversos e participar de atividades lúdicas estruturadas, a criança desenvolve competências cognitivas, motoras e sociais, essenciais para seu crescimento integral" (MANTOAN, 2006, p. 53).

A ludicidade também pode ser integrada a conteúdos curriculares, como matemática, ciências e linguagem. Jogos que envolvem contagem, classificação, experimentação ou dramatização de fenômenos naturais tornam o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A tecnologia, quando incorporada de forma pedagógica, amplia o repertório de atividades lúdicas, oferecendo recursos interativos e estimulantes. Aplicativos educativos, jogos digitais e simulações podem reforçar conceitos, motivando a criança a explorar, experimentar e aprender de maneira autônoma.

Atividades ao ar livre, como brincadeiras com bolas, circuitos motores e jogos cooperativos, são igualmente fundamentais. Elas estimulam o desenvolvimento físico, a percepção espacial e a socialização, além de favorecer o bem-estar emocional e a concentração.

"O planejamento de atividades lúdicas diversificadas garante que todas as crianças tenham oportunidades de participar, explorar e aprender de acordo com seus interesses e ritmos" (FREIRE, 1996, p. 92).

O acompanhamento docente é essencial para que a ludicidade alcance seus objetivos pedagógicos. O professor deve mediar as atividades, oferecer desafios adequados, promover reflexão e valorizar a participação de cada estudante, garantindo aprendizagens significativas.

A avaliação em contextos lúdicos deve ser contínua e qualitativa, considerando o desenvolvimento integral da criança, suas descobertas, interações e avanços nas diferentes áreas de competência. Essa abordagem fortalece a compreensão de que aprender é um processo ativo e experiencial.

Em síntese, as estratégias pedagógicas lúdicas permitem que a aprendizagem na Educação Infantil ocorra de maneira significativa, prazerosa e inclusiva, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e tornando o ambiente escolar um espaço de exploração, expressão e crescimento integral.

BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As brincadeiras constituem ferramentas pedagógicas poderosas, pois promovem aprendizagens significativas ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades de atenção, memória, linguagem, criatividade e raciocínio lógico, consolidando conhecimentos de forma prática e prazerosa.

A ludicidade favorece a autonomia, permitindo que a criança explore, escolha estratégias e tome decisões dentro de limites seguros. Essa experiência fortalece a confiança, o protagonismo e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para a vida escolar e social (KISHIMOTO, 2011).

Além disso, as brincadeiras incentivam a interação social, promovendo cooperação, empatia e respeito às diferenças. Atividades coletivas permitem que as crianças aprendam a negociar regras, compartilhar espaços e trabalhar em equipe, construindo relações saudáveis e inclusivas.

“Brincar é a forma natural da criança explorar o mundo, experimentar relações sociais e desenvolver competências cognitivas e emocionais” (ANTUNES, 2003, p. 61).

O desenvolvimento da linguagem é outro benefício significativo. Por meio de dramatizações, histórias e diálogos durante o jogo, a criança amplia seu vocabulário, melhora a expressão oral e aprende a organizar pensamentos, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.

As atividades lúdicas estruturadas com regras estimulam o pensamento lógico e a capacidade de planejamento. Crianças envolvidas em jogos que exigem sequência de ações, estratégia ou solução de problemas aprendem a antecipar resultados, formular hipóteses e ajustar comportamentos conforme necessário.

A criatividade e a imaginação são continuamente estimuladas em contextos lúdicos, pois a criança é convidada a criar, transformar e experimentar. Essa liberdade de exploração é crucial para desenvolver flexibilidade cognitiva e capacidade de inovação.

“Ao participar de brincadeiras diversificadas, a criança constrói significados, desenvolve habilidades cognitivas e sociais, e vivencia experiências que enriquecem seu processo de aprendizagem” (MANTOAN, 2006, p. 50).

A inclusão escolar se beneficia enormemente das práticas lúdicas. Diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e necessidades são contemplados por atividades variadas, garantindo que todas as crianças possam participar plenamente e desenvolver competências de forma equitativa.

O planejamento pedagógico deve integrar o lúdico aos objetivos curriculares, tornando as brincadeiras estratégicas para a aprendizagem de conceitos matemáticos, científicos, linguísticos e artísticos. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem contextualizada e significativa.

As tecnologias digitais oferecem novas oportunidades para o brincar educativo, com jogos interativos e simulações que incentivam a investigação, o raciocínio crítico e a autonomia. Contudo, é necessário que essas ferramentas sejam mediadas por docentes atentos ao desenvolvimento integral dos alunos.

Atividades ao ar livre complementam as práticas lúdicas, favorecendo o desenvolvimento motor, a percepção espacial e a socialização. O contato com o ambiente natural também promove bem-estar emocional e incentiva a curiosidade científica.

“As brincadeiras permitem à criança experimentar, testar hipóteses, errar e aprender, integrando aspectos cognitivos, sociais e afetivos de maneira lúdica e significativa” (FREIRE, 1996, p. 90).

O acompanhamento do professor é fundamental para maximizar os benefícios do lúdico, orientando, mediando conflitos, sugerindo desafios e promovendo reflexões sobre o aprendizado. Esse papel garante que as brincadeiras se tornem experiências educativas intencionais e transformadoras.

Em síntese, as brincadeiras funcionam como instrumentos pedagógicos centrais para a Educação Infantil, promovendo aprendizagem, desenvolvimento integral, inclusão e engajamento. Ao serem incorporadas de forma planejada e intencional, consolidam-se como práticas educativas essenciais para a formação de crianças competentes, criativas e socialmente conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que os contextos lúdicos são fundamentais para promover aprendizagens significativas na Educação Infantil. Ao brincar, a criança integra aspectos cognitivos, emocionais e sociais de maneira natural e prazerosa.

O planejamento pedagógico intencional, que incorpora atividades lúdicas, garante que o brincar tenha finalidade educativa, fortalecendo competências essenciais para a formação integral da criança.

As estratégias pedagógicas apresentadas, como dramatizações, jogos, contação de histórias e atividades sensoriais, demonstram que o lúdico potencializa habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo autonomia, criatividade e socialização.

O papel do professor é central, pois a mediação garante que o brincar seja estruturado, inclusivo e contextualizado, possibilitando aprendizagens significativas e respeitando os ritmos e interesses individuais.

A participação das famílias e da comunidade fortalece a aprendizagem, proporcionando

continuidade do processo educativo e valorizando o brincar como parte essencial da vida da criança.

O uso de tecnologias digitais, quando mediado de forma pedagógica, amplia o repertório de atividades e estimula a curiosidade, a investigação e a autonomia dos estudantes, integrando inovação ao processo educativo.

A inclusão escolar é potencializada pela diversidade de atividades lúdicas, permitindo que todas as crianças participem de forma plena, desenvolvendo competências e habilidades de maneira equitativa.

A avaliação contínua, qualitativa e processual, evidencia os avanços da criança em múltiplas dimensões, valorizando o percurso de aprendizagem e não apenas os resultados finais.

A integração do lúdico ao currículo reforça a Educação Infantil como espaço de aprendizagem, criatividade e desenvolvimento integral, preparando crianças críticas, colaborativas e motivadas.

O compromisso pedagógico com a ludicidade transforma o ambiente escolar em um espaço democrático, inclusivo e estimulante, promovendo experiências educativas que respeitam e valorizam a singularidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria C. Jogos e aprendizagem: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos e desenvolvimento: a ludicidade como prática educativa. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 17. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacional.mec.gov.br/. Acesso em: 15 ago. 2025.

FUNDAÇÃO SEADE. Indicadores de educação infantil. São Paulo: Seade, 2020. Disponível em: https://www.seade.gov.br/. Acesso em: 18 ago. 2025.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ludicidade e aprendizagem na Educação Infantil. Brasília: RBEDU, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu. Acesso em: 16 ago. 2025.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO EDUCACIONAL COMO ELEMENTO FACILITADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

EDILSA MARIA DOS SANTOS DA SILVA

RESUMO

O presente artigo discute e evidencia o papel da mediação de conflitos no contexto educacional, como um elemento facilitador das práticas educativas, na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, e no fortalecimento dos laços comunitários entre os agentes da comunidade escolar. A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e mesmo nos espaços escolares, os conflitos são inevitáveis. Diante disso, a mediação de conflitos apresenta-se como uma ferramenta importante para promover resoluções pacíficas de divergências no ambiente escolar. A pesquisa se propõe a compreender o potencial transformador da mediação de conflitos para uma educação mais democrática e inclusiva, que promova a cultura da paz. O trabalho apresenta o desafio de criar espaços para a mediação de conflitos, com a participação ativa da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de Conflitos; Práticas educativas; Democracia.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela é um alicerce que fornece acesso ao conhecimento, além do desenvolvimento de uma série de habilidades, capacitando os estudantes a atingirem seu pleno potencial e a contribuírem positivamente para o desenvolvimento coletivo.

Mesmo nos espaços escolares, os conflitos são inevitáveis, e podem surgir como obstáculos ao processo de aprendizagem e à convivência harmoniosa. Os conflitos podem interferir nas relações entre todos os agentes do cenário educacional e nas práticas educativas.

Neste contexto, a mediação de conflitos emerge como uma ferramenta importante para promover resoluções pacíficas de divergências no ambiente escolar, transformando situações desafiadoras em oportunidades de crescimento e desenvolvimento individual e coletivo.

O presente artigo discute e evidencia o papel da mediação de conflitos no espaço educacional, como um elemento facilitador das práticas educativas, destacando sua relevância na promoção de relações saudáveis, na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, e no fortalecimento dos laços comunitários entre estudantes, educadores, e demais membros da comunidade escolar.

O objetivo da pesquisa é compreender o potencial transformador da mediação de conflitos para uma educação mais inclusiva e democrática, que valorize a resolução colaborativa de divergências e promova a cultura da paz.

A importância deste trabalho está em explorar a mediação de conflitos nas unidades escolares, destacando seus benefícios para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, a construção de relações interpessoais harmoniosas, e a promoção de um ambiente escolar em que predomine o respeito.

A pesquisa se propõe a apresentar o desafio de criar espaços para a mediação de conflitos, com a participação ativa da comunidade, e com a construção de um local acolhedor, que ressalte as diferenças, e que busque solucionar os conflitos de forma pacífica.

A realização deste trabalho contou com uma ampla pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos científicos.

1 A NATUREZA DOS CONFLITOS E SEUS IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS

A escola é uma entidade que desempenha múltiplos papéis na sociedade, e estabelece uma dinâmica articulada entre seus diversos atores. Ela não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço em que se moldam valores, se promove a inclusão social, e onde se forma ci-

dadãos para conviver em sociedade. Alunos, famílias, professores e demais educadores, desempenham papéis cruciais no sistema educacional, e a colaboração entre todos os agentes é um fator primordial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A responsabilidade da escola não se limita ao ensino formal. A educação transcende os muros da escola, atuando na formação de indivíduos conscientes, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Nas palavras de Freire (2006, p. 45):

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

Os conflitos, inerentes à condição humana, assumem diversas formas, se manifestam em diferentes contextos, e possuem uma natureza profundamente complexa. Quando se trata de um ambiente educacional, os conflitos podem ser originados por divergências de opiniões, diferenças culturais, desentendimentos interpessoais ou mesmo pela falta de recursos adequados. Embora muitas vezes sejam encarados como obstáculos ao processo de aprendizagem, é relevante ressaltar que os conflitos podem desencadear oportunidades valiosas para o crescimento pessoal e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A palavra "conflito" tem origem no latim conflictu, cujo significado é luta, choque ou combate. Em sua etimologia apresenta-se o conceito de duas partes em oposição. O Dicionário de Política define o conflito como "uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos." (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINI, 1992, p. 225 apud LENZ; VIEGAS, 2019, p. 566).

Zampa (2005, p. 30-31) apud Chrispino (2007, p. 20), especifica 4 tipos diferentes de conflitos educacionais ou entre membros da comunidade escolar:

1. Conflito em torno da pluralidade de pertencimento: surge quando o docente faz parte de diferentes estabelecimentos de ensino ou mesmo de níveis diferentes de ensino;
2. Conflitos para definir o projeto institucional: surge porque a construção do projeto educacional favorece a manifestação de diferentes posições quanto a objetivos, procedimentos e exigências no estabelecimento escolar;
3. Conflito para operacionalizar o projeto educativo: surge porque, no momento de executar o projeto institucional, surgem divergências nos âmbitos de planejamento, execução e avaliação, levando a direção a lançar mão de processos de coalizão, adesões, etc.;
4. Conflito entre as autoridades formal e funcional: surge quando não há coincidência entre a figura da autoridade formal (diretor) e da autoridade funcional (líder situacional).

O modo como os conflitos são abordados e resolvidos dentro da escola impactam diretamente as aprendizagens, podem criar um ambiente desfavorável, que inibe a colaboração e o diálogo, prejudicando assim a assimilação de conhecimento e a construção de relações saudáveis. Compreender a natureza dos conflitos e cultivar estratégias eficazes para a sua gestão é essencial para maximizar o potencial educacional e social de todas as interações humanas.

A escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reproduzir seus valores tidos como importantes para sua manutenção. Ocorre que a própria família, em crise e em transformação, passou a delegar à escola funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil de comportamento do aluno. Por outro lado, a massificação da educação trouxe para dentro do universo escolar um conjunto diferente de alunos, sendo certo que a escola atual – da maneira como está organizada e da maneira como foram formados os professores – só está preparada para lidar com alunos de formato padrão e perfil ideal. A massificação ampliou o número de alunos e trouxe um aluno de perfil diferente daquele com o qual a escola está preparada para lidar. Isso acar-

retou uma desestabilização da ordem interna histórica. Está criado o campo do conflito. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 45)

O pensamento dos autores revela uma transformação no papel da escola na sociedade contemporânea. Originalmente, a escola era vista como um espaço onde importantes valores para a sociedade eram transmitidos. No entanto, com a instituição família em crise e mudanças, começou a se delegar à escola uma série novas de responsabilidades educativas, o que levou a uma mudança no comportamento dos alunos. Além disso, a massificação da educação trouxe alunos com visões e perspectivas distintas, e a escola não acompanhou as céleres mudanças, e muitas vezes, ainda espera um modelo padrão de aluno. Essa transição criou um campo de conflito, que deve ser enfrentado, e que traz lições diárias a todos os membros da comunidade escolar.

Apesar de uma visão do senso comum, na qual define violência e agressividade como sendo termos similares, Diskin e Roizman (2021, p. 14), fazem uma elucidação acerca dos conceitos, o que é essencial para a compreensão do tema:

[...] a palavra "violência" não significa o mesmo que "agressividade". Esta deriva do grego ad-gradi, que traduzimos por "caminhar em direção a", "ir ao encontro de". Portanto a agressividade é uma força que permite proteger nossa existência de ameaças e vencer o medo ante o desconhecido. É um comportamento inato, essencial à sobrevivência, não só de humanos, mas de todos os organismos vivos. Sem o impulso da agressividade, ficaríamos à mercê das injustiças, da dominação, das humilhações e do medo que deixa sem ação, e as atitudes capazes de neutralizar esse estado paralisante, seriam inviáveis. "Violência", por sua vez, é uma palavra originária do latim violentus, que significa "furioso", "arrebatado", "que viola". Refere-se ao uso intencional de uma força física ou psicológica que fere, intimida, desqualifica e mata. Atualmente os especialistas preferem o termo "violências" (no plural) para assinalar a complexidade e a multicausalidade que a caracteriza. A submissão e a obediência passiva são filhas do medo, as quais também abrem espaço para a violência institucionalizada pelo Estado. Trata-se de um fato relativamente recorrente nos regimes totalitários e ideologias construídas com base na discriminação e exclusão. Isso ocorre, por exemplo, quando se atribui a ideia de "inimigo" a uma minoria, em geral formada por populações vulneráveis ou mesmo deficientes. No fundo, as verdadeiras motivações desse tipo de violência são inúmeras: racismo, xenofobia, machismo, intolerância étnica, religiosa etc.

A violência escolar é uma preocupação que afeta a segurança o e bem-estar dos estudantes e demais atores do processo educacional. Ela se manifesta de várias formas, como agressões físicas e verbais, assédio, discriminação e bullying. A violência deixa cicatrizes emocionais nas vítimas, podendo resultar em problemas de saúde mental e emocional. É indeclinável que as escolas, pais e comunidades trabalhem juntos para promover a educação sobre o respeito e a empatia, criando um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

Os conflitos não resolvidos têm um impacto negativo no desempenho acadêmico e emocional dos alunos. Trata-se de um fator que pode levar à falta de motivação, ansiedade, e em alguns casos, ao abandono escolar. Além disso, a presença constante de conflitos sem solução afeta o ambiente escolar como um todo, tornando-o menos propício para a construção de saberes.

De acordo com Rosenberg (2021, p. 44):

Na raiz de grande parte da violência, ou talvez de toda ela – verbal, psicológica física, entre familiares, tribos ou países –, está um tipo de pensamento que atribui a causa de um conflito ao fato de os adversários estarem errados e à correspondente incapacidade de pensar na própria vulnerabilidade e na dos outros – o que se sente, teme, anseia, do que talvez se sinta falta, etc.

Há presente nas relações humanas a necessidade não apenas de compreender as perspectivas e emoções alheias, mas também de refletir sobre os próprios sentimentos, medos, anseios e carências. A falta de empatia e de autoconhecimento pode alimentar um ciclo de violência, dificultando a resolução de conflitos.

2 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E SEUS PRINCÍPIOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A mediação de conflitos é um tema cada vez mais presente no contexto da educação. Nas instituições de ensino, independentemente da etapa educacional, os conflitos são inevitáveis, na medida em que as pessoas interagem e naturalmente divergem em suas opiniões, interesses e perspectivas. Entretanto, o que torna a mediação tão essencial é a oportunidade que ela oferece para transformar os conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento.

Segundo Diskin e Roizman (2021, p. 87), as divergências de opiniões são intrínsecas à condição humana, porém, mesmo diante disso, é necessário criar um ambiente em que predomine a cooperação. Para que isso aconteça, é fundamental avivar a tolerância às diferenças nas práticas cotidianas, e os conflitos devem ser resolvidos sem violência, o que não implica em eliminar as diferenças entre visões de mundo, pois este fator é impossível, e mais do que isso, não é desejável, pois as diferenças oferecem contribuições inestimáveis para a sociedade.

Ao fornecer aos estudantes ferramentas e habilidades possíveis para resolver os conflitos de forma construtiva, a educação promove um ambiente mais harmonioso, além do desenvolvimento de competências interpessoais benéficas ao longo de toda a vida.

Historicamente, observa-se a formação dos mediadores e a prática da medicação em outras épocas e culturas. Entre as culturas islâmicas, desde as sociedades pastoris, os conflitos entre as tribos eram resolvidos por meio de reuniões com as pessoas idosas, responsáveis pela mediação. Nas aldeias hindus da Índia, o sistema de justiça panchayat atribuía a um grupo de cinco membros a tarefa de fazer a mediação e decidir sobre as disputas apresentadas pela comunidade. Desta forma, havia um processo informal em que a mediação era desenvolvida de forma assistemática. A mediação adquire em caráter institucionalizado e profissional a partir do século XX, e ganha expansão global no último quarto deste mesmo século. O crescimento se deve, dentre outros motivos, ao importante reconhecimento dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, ao crescimento das aspirações por sociedades mais democráticas em diversos contextos políticos e sociais, ao entendimento de que o direito de participar das decisões influencia a vida de todos, e à maior tolerância à diversidade em algumas regiões. O uso da mediação de forma institucionalizada e profissional se iniciou nos Estados Unidos e no Canadá, especialmente no campo das relações trabalhistas, e na América Latina, a partir dos anos 1990, sendo a Colômbia a nação pioneira na utilização deste instrumento, seguida do Peru. (MOORE, 1998, p. 34 apud LENZ; VIEGAS, 2019, p. 565).

Neste mesmo sentido, Torremorel (2021, p. 8), evidencia que a mediação existe para gerir conflitos desde o surgimento da humanidade, pois onde havia vida, havia conflito, e consequentemente, a necessidade de resolvê-los. O processo de mediação surgiu em diferentes locais do mundo como ritual para dissolver conflitos cotidianos na comunidade, sempre com um sujeito respeitado como condutor das ações, a fim de que o problema tenha uma solução justa, e de garantir que a controvérsia seja amistosa.

Sales (2009, p. 23) apud Lens e Viegas (2019, p. 563), explica que a palavra mediação tem origem do latim mediatio ou meditationis, que significa “intervenção com que se busca produzir um acordo” e um “processo pacífico de acerto de conflitos”.

De acordo com Warat (2001, p. 80): a mediação pode ser definida como:

[...] uma proposta transformadora do conflito porque não busca a sua decisão por um terceiro, mas, sim, a sua resolução pelas próprias partes, que recebem auxílio do mediador para administrá-lo. A mediação não se preocupa com o litígio, ou seja, com a verdade formal contida nos autos. Tampouco, tem como única finalidade a obtenção de um acordo.

A imparcialidade e a neutralidade são princípios indispensáveis no processo de mediação. As relações de disputas e conflitos exigem um terceiro imparcial, que ajuda as partes envolvidas para chegar a um acordo mutuamente aceitável. O papel de neutralidade é importante para não haver interesse

pessoal no resultado da mediação, não favorecendo uma ou outra parte, permitindo que todos se sintam ouvidos e respeitados durante o processo, o que aumenta a probabilidade de um acordo.

A capacidade do mediador em manter uma posição neutra possibilita que este não tome partido, nem emita julgamentos de valor sobre as ações ou pontos de vista das partes, promovendo um ambiente no qual as pessoas se sintam confortáveis em compartilhar suas preocupações e interesses. Ademais, isso contribui para que o diálogo não fomente a animosidade ou a hostilidade entre as partes.

O papel do mediador é colocar-se a serviço daqueles que vivem em conflito, estando disponível para ajudá-los a organizar suas ideias, esclarecer seus sentimentos e explorar conjuntamente suas opções no momento de tirar proveito da situação. Para isso, o mediador deve evitar deixar-se levar ou influenciar pelo que cada parte diz ou faz e concentrar a atenção no que realmente está em jogo. [...] o mediador deve mostrar empatia para acolher cada pessoa, sem ficar ao seu lado nem contra. [...] o mediador não pode pender para nenhum dos lados; tem de ficar equidistante e mostrar-se a favor de todos. (TORREMOREL, 2021, p, 10).

Para Sales (2007, p. 184), a mediação deve valorizar os agentes envolvidos no conflito, pois são estes os responsáveis pela resolução do problema. A mediação atua como um elemento que encoraja o processo de acordo pelos próprios envolvidos, e desta forma, promove a cultura do diálogo, ao invés da cultura do conflito.

A prática da mediação de conflitos pressupõe uma lógica colaborativa que busca, antes de tudo, viabilizar uma comunicação eficaz entre as partes envolvidas. Nesse processo, o mediador atua como facilitador, criando um ambiente no qual as pessoas se sintam seguras para se expressarem. Ao promover a escuta ativa e o diálogo construtivo, a mediação visa encontrar soluções aceitáveis, muitas vezes superando os litígios iniciais. A lógica colaborativa também fortalece as relações interpessoais, empoderando as partes a serem coautoras de seus próprios acordos.

Na perspectiva histórico-crítica, global e transformadora, o conflito (de estudantes, dos professores, da família, dos pais, da própria escola, como instituição) passa a ser referência, não como algo a ser extirpado, excluído, mas sim como algo que integra a diversidade humana e que chama à participação de todos os envolvidos. Quando isso ocorre, e somente nesse caso, é que a mediação de conflitos pode ser uma práxis efetiva de formação de sujeitos críticos de direito, capaz de fortalecer grupos historicamente vulneráveis e impedir a cultura da impunidade ainda vigente em nossos dias. Isso porque ela se torna uma filosofia presente em toda a cultura escolar que articula a relação igualdade e diferença, empatia e alteridade, respeito e conquista de direitos e, enfim, de educação em direitos humanos. (DINIZ; COSTA, 2016, p.19).

A mediação de conflitos revela-se como uma abordagem fundamental no contexto dos direitos humanos, encarnando a essência da busca pela justiça e da promoção da harmonia entre as pessoas, possibilitando a construção de uma relação de confiança entre as partes, com foco na busca por soluções colaborativas. Em um mundo marcado pela diversidade cultural, social e política, os desentendimentos e as disputas podem surgir em qualquer esfera da sociedade. Nesse contexto, a mediação emerge com capacidade de restaurar a dignidade, estimular a compreensão mútua e preservar a paz. Por isso, a solução de conflitos por meio do diálogo, aproxima indivíduos e comunidades, permitindo que diferenças se transformem em oportunidades de crescimento e cooperação. Assim, ao promover a mediação, as unidades escolares, mais do que apresentar conceitos, educam os estudantes para vivenciar os direitos humanos.

O processo de mediação está presente em diferentes situações. Apesar da institucionalização e profissionalização, Torremorel (2021, p. 8) destaca:

[...] não nos esqueçamos de que a mediação também foi e continua sendo impulsionada e praticada na comunidade. Portanto, existe uma mediação “natural” associada a uma maneira de entender as relações humanas segundo uma cultura de paz e promover o

diálogo, a empatia, o consenso e, antes de tudo, o fortalecimento individual e social. Essa versão amadora da mediação ocorre tanto no âmbito individual, pelas mãos de pessoas que têm carisma e capacidade de liderança, como sob os auspícios de uma organização pela paz reconhecida nacional ou internacionalmente.

3 A IMPORTÂNCIA DE PROMOVER ESPAÇOS DE ESCUTA PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A mediação de conflitos no espaço escolar incentiva a comunicação aberta e honesta entre as partes envolvidas, permitindo que tanto estudantes quanto educadores possam expressar seus sentimentos e demonstrar suas preocupações de maneira construtiva, sem guardar ressentimentos.

A promoção de espaços de escuta possibilita que diferentes agentes do processo escolar participem do processo de mediação, contribuindo para além da resolução de conflitos, no desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e escuta ativa de toda a comunidade escolar.

Conflitos não resolvidos podem levar ao absenteísmo escolar. Esses espaços necessitam promover um local no qual os alunos possam se sentir livres para buscar ajuda e resolverem seus problemas, com acolhimento e sensibilidade às questões apresentadas.

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 1997, p. 62).

Freire reconhece que a escola não é um espaço isolado, mas sim um centro vital que reflete e interage com a sociedade. Envolver ativamente os membros da comunidade, tanto aqueles que vivem nas proximidades quanto os que estão dentro da escola, é fundamental para fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Convocar as pessoas a participarem ativamente na definição do destino da escola destaca a necessidade de descentralizar o poder e promover uma cultura de coletividade e responsabilidade compartilhada, que desafia a mudar as responsabilidades sobre o destino da escola, além de fomentar a consciência política, reconhecendo o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O pensamento do autor destaca a relevância da participação ativa da comunidade na vida escolar. Dentro do contexto da mediação de conflitos, os membros da comunidade, juntamente com professores e demais educadores, podem contribuir para um ambiente seguro e imparcial nas unidades escolares. Esse engajamento na resolução de conflitos demonstra um compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a presença da comunidade fortalece os laços entre a escola e seu território, criando uma rede de apoio imprescindível para enfrentar os desafios diários da educação.

A colaboração da comunidade auxilia na resolução dos conflitos, e promove uma responsabilidade cívica, fundamental na formação dos alunos, como cidadãos participativos e agentes de transformação no local em que estão inseridos. A participação da comunidade, de forma democrática, contribui para a garantia de uma abordagem inclusiva e que contemple as realidades e necessidades dos estudantes.

> A escola é autora, vítima e palco de violência. É autora quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, semelhantes a armadilhas para uma parte de alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social. É vítima quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. É também vítima quando o vandalismo se torna válvula de uma panela de pressão muito aquecida. Por fim, é palco de violência quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre seus membros e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências. (GOMES, 2010 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 48-49).

Existe uma complexa relação da violência

com a escola, evidenciando que ela sofre com manifestações violentas, e acaba por contribuir também para a sua perpetuação. As estruturas práticas de uma escola podem torná-la autora de violências, reproduzindo exclusão social, e marginalizando determinados grupos de estudantes. A hostilidade direcionada a seus gestores e docentes faz com que a escola seja também vítima, com vivências de tensões diárias. Ao figurar como um cenário de conflitos entre seus membros, se perdura um ciclo de reprodução de comportamentos violentos.

Diante desses fatores, é essencial criar espaços dedicados à mediação de conflitos dentro das escolas, a fim de oferecer um ambiente propício para resolver disputas de forma construtiva e pacífica. Nas instituições de ensino, as escolas capacitam os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação, que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

É imprescindível promover um ambiente de convivência saudável, em que a tolerância e o respeito mútuo sejam valores cultivados e praticados diariamente, nas ações do cotidiano, preparando os alunos para lidar com situações desafiadoras ao longo de suas vidas.

Investir em espaços para mediação de conflitos nas unidades escolares propicia mais do que resolver os conflitos, criar estratégias para prevenção de situações que poderiam escalonar para a violência física ou verbal, com resolução de problemas de maneira construtiva.

CONCLUSÃO

A partir do que foi apresentado no texto, fica evidenciado o potencial da mediação de conflitos nos espaços escolares para a construção de sociedades mais justas. O papel da escola é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem respeitoso e harmônico.

A pesquisa demonstra a importância da escuta ativa, com imparcialidade e neutralidade do mediador, propiciando que as partes envolvidas tenham a oportunidade de se expressarem, a fim de encontrar soluções mutuamente aceitáveis. Em um período em que a humanidade debate desigualdades e intolerância, a mediação de conflitos surge como uma ferramenta que garante que os direitos inalienáveis de cada indivíduo sejam preservados. Os conflitos não resolvidos podem gerar situações de violência nas escolas, o que influencia de forma negativa nas aprendizagens.

Por fim, para que a mediação seja eficaz, é essencial investir em educação, realizar integração no currículo e desenvolver espaços dedicados, adotando a mediação de conflitos como parte das práticas educativas, para que assim, o conflito possa ser uma forma de preparar os alunos para enfrentarem os desafios de forma resiliente e construtiva.

REFERÊNCIAS

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/#. Acesso em 01/02/2024.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A Mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

DINIZ, B.S; COSTA, D.R. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – Unesp. Bauru, v. 4, n. 2, p. 11-22, jul./dez., 2016. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/386/175. Acesso em 17/02/2024.

DISKIN, Lia. ROIZMAN, Laura Gorresio. Paz, como se faz?: semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LENZ, Adriana J.; VIEGAS, M. F. A mediação de conflitos na educação numa perspectiva

dialética e a prática da orientadora educacional. RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 3, 561-575, set./dez., 2019. E-ISSN: 1519-9029DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12483. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12483. Acesso em: 19/02/2024.

ROSENBERG, M. B. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 5. ed. São Paulo: Ágora, 2021. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 17/01/2024.

SALES, Lília Maia de Morais. Mediação de conflitos: família, escola e comunidade.
Santa Catarina: Conceito Editores, 2007.

TORREMOREL, Maria Carme Boqué. Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 10/02/2024.

WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. Florianópolis: Habitus, 2001.

ENTRE JOGOS E DESCOBERTAS: A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO E A NEUROAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ELAINE MONREAL COSTA

Resumo

A presente pesquisa discute o papel da ludicidade como recurso pedagógico essencial no processo inclusivo e no fortalecimento da neuroaprendizagem na educação básica. Partindo da compreensão de que a aprendizagem não se limita ao domínio cognitivo, mas envolve dimensões emocionais, sociais e motoras, a ludicidade surge como ferramenta capaz de promover engajamento e equidade entre estudantes. Aborda-se a perspectiva neuropsicopedagógica, destacando como jogos, atividades criativas e dinâmicas interativas estimulam áreas cerebrais ligadas à memória, linguagem e autorregulação. Além disso, ressalta-se o impacto positivo do lúdico na construção de um ambiente escolar acolhedor, que favorece a inclusão de alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A análise mostra que práticas pedagógicas que integram ludicidade e princípios neuropsicopedagógicos potencializam tanto a alfabetização quanto o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para uma educação mais humanizada e significativa.

Palavras-chave: Ludicidade; Inclusão; Neuropsicopedagogia; Alfabetização; Educação Básica.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que vão além da mera transmissão de conteúdos. Em um cenário em que a diversidade está cada vez mais presente nas salas de aula, torna-se fundamental repensar metodologias que considerem não apenas o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional e o cultural dos estudantes. Nesse contexto, a ludicidade ressurge como um caminho possível para promover a aprendizagem significativa, a inclusão e a motivação dos alunos.

Ao tratar da ludicidade, é necessário compreender que ela não se limita a brincadeiras superficiais, mas se configura como estratégia pedagógica fundamentada em teorias educacionais e neuropsicológicas. Quando bem aplicada, torna-se recurso potente para integrar diferentes estilos de aprendizagem, estimular habilidades cognitivas e favorecer a interação entre os alunos. A ludicidade é, portanto, um elemento que pode transformar o ambiente escolar em um espaço de descobertas e desenvolvimento integral.

O processo de alfabetização, por exemplo, ganha força quando aliado a práticas lúdicas que estimulam a consciência fonológica, a memória de trabalho e o raciocínio lógico. Jogos de palavras, cantigas e dramatizações permitem que a criança estabeleça conexões entre o que aprende e sua vivência cotidiana, ampliando sua compreensão da linguagem. Essa associação entre ludicidade e alfabetização é corroborada pela neuropsicopedagogia, que evidencia como estímulos criativos contribuem para a formação de redes neurais mais sólidas.

No campo da inclusão, a ludicidade revela-se uma aliada estratégica. Atividades que envolvem cooperação, criatividade e resolução de problemas permitem que alunos com diferentes habilidades participem de forma equitativa. Em vez de segregar ou isolar, o recurso lúdico cria oportunidades de interação, desenvolvendo tanto a autonomia quanto a empatia. Essa abordagem possibilita ao professor construir práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis.

A neuropsicopedagogia, por sua vez, fornece embasamento científico para compreender os processos cerebrais que ocorrem durante atividades lúdicas. Estudos apontam que jogos e dinâmicas ativam áreas relacionadas à atenção, à memória e ao planejamento, fatores essenciais para a aprendizagem. Isso significa que o brincar, além de socializar, atua como ferramenta para potencializar funções executivas e fortalecer trajetórias de aprendizagem, inclusive em estudantes com dificuldades específicas.

Outro ponto relevante é que a ludicidade contribui para a humanização das relações pedagógicas. Ao possibilitar momentos de prazer, descontração e criatividade, cria-se um clima afetivo que favorece a confiança

entre professor e aluno. Essa atmosfera de acolhimento é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se considera a importância das emoções na retenção e elaboração do conhecimento.

A valorização da ludicidade na escola também dialoga com a necessidade de repensar currículos rígidos e práticas tradicionais. Inserir jogos, artes, música e dramatizações no cotidiano escolar não significa reduzir a seriedade do processo educativo, mas, pelo contrário, ampliá-lo. A aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada à experiência, permitindo que o aluno assuma papel ativo na construção de saberes.

Dessa forma, investigar a relação entre ludicidade, inclusão e neuropsicopedagogia é refletir sobre novas possibilidades de ensino que respeitem a pluralidade dos estudantes. O presente artigo busca analisar como o lúdico pode ser ponte entre as diferenças individuais e a aprendizagem coletiva, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas da educação básica no século XXI.

A Ludicidade como Fundamento da Aprendizagem

A ludicidade tem acompanhado a história da educação como recurso de mediação entre o conhecimento formal e a experiência vivida pelo estudante. Embora muitas vezes tenha sido marginalizada em contextos escolares que priorizam métodos expositivos, ela ressurge como prática pedagógica legitimada por estudos contemporâneos da psicologia, pedagogia e neurociências. Ao ser incorporada ao cotidiano escolar, a ludicidade transcende a noção de passatempo e assume papel estruturante na formação cognitiva, afetiva e social do aluno.

A escola tradicional, marcada por rigidez e práticas transmissivas, tende a limitar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse cenário, a ludicidade representa um contraponto essencial, pois possibilita a vivência de experiências significativas que articulam emoção, raciocínio e criatividade. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser uma era reprodução de conteúdos para tornar-se construção ativa, mediada por interações dinâmicas e prazerosas.

O brincar, compreendido como linguagem universal da infância, favorece o desenvolvimento de habilidades que vão além do domínio cognitivo. Por meio de jogos simbólicos, atividades artísticas e dinâmicas coletivas, os estudantes aprendem a negociar regras, a respeitar diferenças e a trabalhar em equipe. Essas competências socioemocionais são fundamentais para a convivência democrática e para a formação integral, alinhando-se aos princípios de uma educação inclusiva e cidadã.

Do ponto de vista da alfabetização, a ludicidade contribui de maneira decisiva. Atividades como cantigas de roda, trava-línguas e jogos de memória não apenas despertam interesse, mas também estimulam funções cerebrais relacionadas à linguagem e à consciência fonológica. A aquisição da leitura e da escrita, quando mediada por práticas lúdicas, torna-se menos mecânica e mais significativa, pois conecta a criança ao universo simbólico que já faz parte de sua realidade cotidiana.

Outro aspecto relevante é que a ludicidade estimula a motivação intrínseca do estudante. Quando envolvido em situações de jogo ou de descoberta criativa, o aluno se engaja de forma espontânea, assumindo protagonismo no processo de aprendizagem. Esse engajamento contrasta com práticas tradicionais baseadas em memorização e repetição, que frequentemente desmotivam e geram resistência. Assim, o lúdico funciona como estratégia de superação de barreiras cognitivas e afetivas.

É importante destacar que a ludicidade não exclui a sistematização do conhecimento, mas a complementa. O trabalho com jogos e atividades criativas precisa estar articulado aos objetivos pedagógicos, de modo que não se limite ao entretenimento. Cabe ao professor planejar situações lúdicas que dialoguem com os conteúdos curriculares, transformando-os em experiências vivas e dinâmicas. Essa intencionalidade pedagógica é o que diferencia o brincar espontâneo do brincar educativo.

No contexto contemporâneo, em que a diversidade é característica marcante das salas

de aula, a ludicidade adquire ainda maior relevância. Estudantes com diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem podem participar ativamente das mesmas atividades, cada um explorando suas potencialidades. Nesse sentido, a ludicidade configura-se como recurso de democratização do saber, possibilitando que todos tenham acesso à aprendizagem de forma equitativa e prazerosa.

Portanto, compreender a ludicidade como fundamento da aprendizagem é reconhecer que o ato de brincar não é antagônico ao ato de aprender. Pelo contrário, trata-se de uma estratégia pedagógica que integra emoção, cognição e socialização, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem na educação básica. Ao valorizar a ludicidade, a escola assume seu compromisso de formar sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir de forma solidária no mundo contemporâneo.

Neuropsicopedagogia e Ludicidade: Conexões para o Desenvolvimento Cognitivo

A neuropsicopedagogia, como campo interdisciplinar, surge da necessidade de compreender a aprendizagem a partir da integração entre aspectos neurológicos, psicológicos e pedagógicos. Dentro dessa perspectiva, a ludicidade encontra embasamento científico ao ser reconhecida como prática capaz de estimular múltiplas áreas do cérebro. O jogo, a música e o movimento corporal, por exemplo, ativam circuitos neurais responsáveis pela memória, atenção e linguagem, favorecendo processos de aprendizagem mais eficientes.

Ao relacionar neurociências e educação, torna-se evidente que a aprendizagem não ocorre de forma linear, mas por meio de interações complexas entre emoção e cognição. Nesse sentido, a ludicidade contribui para liberar neurotransmissores associados ao prazer, como a dopamina, que ampliam a motivação e a retenção de informações. Dessa forma, o brincar não apenas entretém, mas também promove condições neurobiológicas favoráveis ao aprendizado significativo.

As atividades lúdicas ainda favorecem o desenvolvimento das chamadas funções executivas, que incluem planejamento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Essas habilidades são indispensáveis para a alfabetização, pois permitem que a criança organize pensamentos, estabeleça relações e mantenha o foco em tarefas de leitura e escrita. A neuropsicopedagogia, ao dialogar com a ludicidade, evidencia como práticas criativas podem fortalecer competências indispensáveis ao sucesso escolar.

Outro ponto relevante é a contribuição da ludicidade para a memória de trabalho, fundamental na manipulação e retenção temporária de informações. Jogos de regras, desafios matemáticos e atividades que envolvem ritmo e música ajudam a exercitar essa função, essencial tanto para a resolução de problemas quanto para a compreensão leitora. Assim, o recurso lúdico não atua apenas como estímulo externo, mas como exercício interno que fortalece estruturas cognitivas.

A neuropsicopedagogia também destaca o papel das emoções no processo de aprendizagem. Quando a criança vivencia experiências lúdicas prazerosas, cria-se um ambiente emocional positivo que facilita a assimilação de novos conteúdos. Essa relação entre emoção e cognição demonstra que não basta oferecer conteúdos em excesso; é preciso que o aluno esteja envolvido afetivamente para que o aprendizado seja efetivo.

A inclusão de recursos lúdicos planejados possibilita, ainda, atender estudantes com transtornos específicos de aprendizagem. Crianças com dislexia, por exemplo, podem se beneficiar de jogos fonológicos que trabalham a consciência sonora de forma divertida. Já alunos com TDAH encontram nos jogos estruturados oportunidades de treinar atenção e autorregulação. Essa abordagem reforça o caráter inclusivo da ludicidade quando aplicada sob a ótica neuropsicopedagógica.

Além de favorecer o desempenho escolar, a ludicidade promove o desenvolvimento socioemocional, ampliando a capacidade de interação e empatia. Jogos cooperativos, por exemplo, estimulam a criança a lidar com frustrações, a negociar estratégias e a respeitar limites. Esses aspectos emocionais e sociais são igualmente importantes para o desenvolvimento global, reforçando a ideia

de que aprender não se resume a acumular informações, mas envolve formar sujeitos completos.

Portanto, a articulação entre neuropsicopedagogia e ludicidade constitui uma via promissora para a educação básica. Ao compreender como o cérebro aprende e ao propor práticas lúdicas fundamentadas, professores podem potencializar a aprendizagem, respeitando as singularidades de cada estudante. Essa integração representa não apenas inovação metodológica, mas também compromisso ético com uma educação inclusiva e humanizadora.

Inclusão Escolar e Ludicidade: Caminhos para uma Educação Democrática

A inclusão escolar é um dos maiores desafios da contemporaneidade e exige práticas pedagógicas que acolham as diferenças sem reduzir a qualidade do ensino. Nesse cenário, a ludicidade torna-se um recurso estratégico, pois possibilita que alunos com distintas habilidades participem de forma equitativa e significativa. O lúdico cria ambientes de aprendizagem que não segregam, mas integram, permitindo que todos os estudantes se sintam parte ativa do processo educativo. Ao promover jogos coletivos, dinâmicas criativas e projetos interdisciplinares, o professor constrói situações que favorecem a colaboração e o respeito mútuo. A inclusão, então, deixa de ser vista como mera adaptação curricular para tornar-se uma prática cotidiana de convivência. A ludicidade atua como ponte entre os diferentes ritmos de aprendizagem, criando oportunidades de participação em que o esforço coletivo supera as limitações individuais.

A criança com deficiência ou com necessidades educacionais específicas encontra no brincar um espaço de expressão e pertencimento. Atividades lúdicas permitem que ela demonstre habilidades que, muitas vezes, não emergem em práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, o jogo e a brincadeira revelam potencialidades ocultas, ampliando as formas de comunicação e interação no ambiente escolar.

Do ponto de vista social, a ludicidade contribui para desconstruir estigmas e preconceitos. Quando alunos com e sem deficiência compartilham momentos de jogo, aprendem a valorizar a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Essa vivência cotidiana de respeito e cooperação prepara as crianças para uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a diferença é reconhecida como parte constitutiva da vida coletiva.

A inclusão mediada pela ludicidade também demanda uma postura ativa do professor. É necessário que ele planeje atividades acessíveis, considerando recursos adaptados, materiais diferenciados e estratégias de mediação. O desafio consiste em garantir que o lúdico seja inclusivo de fato, e não apenas um momento recreativo restrito a determinados grupos de alunos. Isso exige formação continuada e sensibilidade pedagógica.

Além disso, a ludicidade pode atuar como instrumento de avaliação formativa em contextos inclusivos. Ao observar como os alunos participam de jogos e dinâmicas, o professor coleta informações sobre suas competências cognitivas, sociais e motoras. Essa avaliação não se restringe a medir resultados finais, mas acompanha processos, reconhecendo avanços e identificando dificuldades de forma mais humanizada.

Outro aspecto fundamental é que a inclusão pela ludicidade rompe com a lógica da padronização e valoriza a singularidade de cada estudante. O brincar oferece múltiplas formas de aprender e ensinar, respeitando estilos visuais, auditivos, cinestésicos e interpessoais. Ao diversificar linguagens e estratégias, a escola amplia suas possibilidades de ensino, aproximando-se de uma educação verdadeiramente democrática.

Portanto, a ludicidade, quando integrada à perspectiva da inclusão, não é apenas recurso metodológico, mas expressão de uma filosofia educacional. Trata-se de reconhecer que todos os estudantes têm direito à aprendizagem de qualidade, vivenciada em ambientes que respeitam suas diferenças. A inclusão mediada pelo lúdico reforça a ideia de que educar é, sobretudo, criar condições para que cada sujeito desenvolva suas potencialidades e participe ativamente da vida escolar e social.

Considerações Finais

A análise realizada neste artigo evidencia que a ludicidade não pode ser compreendida como mero recurso auxiliar, mas sim como eixo estruturante de uma prática pedagógica humanizadora e significativa. Ao integrar jogos, atividades criativas e experiências interativas ao processo educativo, o professor amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando a sala de aula um espaço de descobertas e participação ativa. A ludicidade, nesse sentido, revela-se essencial para repensar a educação básica diante dos desafios contemporâneos.

O diálogo com a neuropsicopedagogia mostrou-se particularmente relevante, pois fornece sustentação científica para compreender como o cérebro responde a estímulos lúdicos. A ativação de áreas relacionadas à atenção, memória e linguagem, assim como a liberação de neurotransmissores ligados ao prazer e à motivação, comprovam que o brincar é mais do que entretenimento: trata-se de uma estratégia de fortalecimento cognitivo e emocional. Essa perspectiva legitima o uso da ludicidade como ferramenta de ensino em diferentes etapas do desenvolvimento.

A inclusão escolar, por sua vez, encontra na ludicidade um caminho potente para a democratização da aprendizagem. Atividades planejadas com intencionalidade pedagógica permitem que estudantes com diferentes ritmos e necessidades participem de maneira equitativa. Ao possibilitar experiências compartilhadas, o lúdico fortalece vínculos sociais e promove a valorização da diversidade, rompendo barreiras que ainda persistem em contextos educacionais tradicionais.

Outro ponto que se destacou ao longo desta reflexão foi a importância da intencionalidade docente no planejamento de práticas lúdicas. Brincar por brincar pode até trazer prazer momentâneo, mas não garante aprendizagem significativa. Cabe ao professor estruturar atividades que dialoguem com os objetivos curriculares e, ao mesmo tempo, respeitem a singularidade dos alunos. Essa articulação entre conteúdo e ludicidade é o que confere densidade pedagógica ao brincar na escola.

As evidências discutidas apontam que a ludicidade favorece não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e autorregulação. Tais competências são cada vez mais valorizadas em uma sociedade marcada pela complexidade e pela necessidade de convivência democrática. A escola, ao adotar práticas lúdicas, contribui não apenas para a formação de estudantes competentes academicamente, mas também para a construção de cidadãos críticos e solidários.

Entretanto, é necessário reconhecer que a implementação efetiva da ludicidade na educação básica ainda enfrenta desafios. A falta de formação continuada para professores, currículos engessados e pressões por resultados quantitativos muitas vezes limitam a criatividade pedagógica. Superar essas barreiras requer políticas públicas consistentes, investimentos em formação docente e uma mudança de mentalidade que reconheça a centralidade da ludicidade na aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida reforça a necessidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento. Psicologia, pedagogia, neurociências e práticas educacionais precisam dialogar continuamente para fundamentar metodologias inovadoras e inclusivas. Essa abordagem interdisciplinar garante que a ludicidade seja aplicada de forma consciente, com respaldo científico e pedagógico, evitando que se reduza a modismo ou a práticas descontextualizadas.

Dessa forma, conclui-se que a ludicidade, quando associada à neuropsicopedagogia e à inclusão escolar, constitui caminho promissor para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e significativa. Trata-se de reconhecer que aprender é também brincar, descobrir e interagir, e que a escola deve ser espaço onde conhecimento e prazer caminham juntos. A valorização da ludicidade, portanto, não é apenas uma estratégia didática, mas uma postura ética frente ao direito de todos à aprendizagem de qualidade.

Referências

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 21. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO
Este artigo discute a importância do ensino de História na Educação Infantil, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, os fundamentos legais e pedagógicos e a relevância de uma abordagem lúdica, contextualizada e inclusiva. Com base em autores como Vygotsky, Piaget e outros estudiosos da educação e da história, o texto analisa como a construção da identidade, da noção de tempo e do pertencimento cultural pode ser estimulada desde os primeiros anos escolares. O trabalho também apresenta sugestões práticas de atividades e reflexões voltadas para professores da educação infantil, destacando o papel transformador da história no processo educativo.
PALAVRAS-CHAVE: História; Educação Infantil; Identidade; Ensino; Lúdico.
ABSTRACT
This article discusses the importance of teaching history in early childhood education, considering the specificities of child development, the legal and pedagogical foundations, and the relevance of a playful, contextualized, and inclusive approach. Drawing on authors such as Vygotsky, Piaget, and other scholars of education and history, the text analyzes how the construction of identity, the notion of time, and cultural belonging can be stimulated from the earliest school years. The work also presents practical suggestions for activities and reflections aimed at early childhood education teachers, highlighting the transformative role of history in the educational process.
KEYWORDS: History; Early Childhood Education; Identity; Teaching; Play

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Infantil tem ganhado destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante muito tempo, acreditou-se que crianças pequenas não possuíam maturidade cognitiva suficiente para compreender conceitos históricos. No entanto, estudos das últimas décadas demonstraram que é possível, sim, iniciar uma educação histórica desde os primeiros anos escolares, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil.
Essa introdução ao pensamento histórico não se dá por meio de datas, nomes e eventos isolados, como se via no ensino tradicional. Ao contrário, ela parte de experiências concretas, do cotidiano, da construção da identidade e da observação das mudanças no ambiente e nas relações sociais. A História, nesse contexto, torna-se um instrumento de valorização da cultura, da diversidade e do pertencimento social.

Neste artigo, discutiremos a importância do ensino de História na Educação Infantil, analisando seus fundamentos teóricos e legais, suas possibilidades pedagógicas e os desafios enfrentados pelos educadores. O texto apresenta ainda sugestões práticas para tornar o ensino de História mais significativo, lúdico e inclusivo para as crianças, colaborando na formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de suas próprias histórias.

2 A HISTORIA COMO CAMPO DO SABER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A História, enquanto ciência que estuda o tempo, as sociedades e suas transformações, pode parecer, à primeira vista, distante do universo infantil. No entanto, quando abordada de forma adequada, torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças pequenas, como a capacidade de observar, comparar, interpretar e narrar.
Ao explorar as vivências da criança em casa, na escola e em sua comunidade, é possível promover reflexões sobre o passado e o presente, ajudando-a a perceber que a realidade em que vive é fruto de construções históricas. Esse entendimento inicial estimula o reconhecimento da diversidade cultural e

social, bem como o respeito pelas diferenças.

Além disso, trabalhar com História na Educação Infantil amplia o repertório cultural dos alunos e contribui para a formação da consciência social. Por meio de atividades como rodas de conversa sobre tradições familiares, confecção de linhas do tempo com fotos pessoais e visitas a museus, a criança começa a desenvolver uma noção básica de temporalidade, memória e identidade.

A BNCC aponta que o ensino de História, ainda que de forma indireta, está presente nos campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Isso demonstra que o trabalho com História não é apenas possível, mas necessário na Educação Infantil, desde que planejado de forma sensível e integrada ao universo infantil.

3 FUNDAMENTOS LEGAIS E CURRICULARES

A inserção do ensino de História na Educação Infantil é respaldada por importantes documentos legais e normativos que orientam a prática pedagógica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 29, que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isso inclui o direito de vivenciar experiências que contribuam para sua formação como sujeito histórico e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é outro marco relevante. Embora não apresente a História como uma disciplina isolada na Educação Infantil, a BNCC reconhece que os conhecimentos históricos podem ser contemplados por meio dos campos de experiências, especialmente "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Tais campos visam possibilitar à criança a construção de noções sobre identidade, pertencimento, diversidade e temporalidade.

Esses documentos promovem uma abordagem mais ampla e interdisciplinar, em que o ensino de História se integra à vivência das crianças, respeitando sua forma de pensar e aprender. Assim, a legislação educacional brasileira reconhece que o desenvolvimento da consciência histórica pode (e deve) começar ainda na infância, desde que mediado por práticas pedagógicas adequadas, respeitando a linguagem, os interesses e os limites da faixa etária.

É necessário, portanto, que as instituições de ensino e os profissionais da área estejam atentos a esses fundamentos legais e curriculares, para que o ensino de História não seja visto como algo secundário ou restrito aos níveis mais avançados da educação básica. Valorizar a história vivida e percebida pela criança é respeitar seu direito à memória, à cultura e à cidadania.

4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA INFÂNCIA

A compreensão da criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem é um princípio fundamental para pensar o ensino de História na Educação Infantil. Autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky contribuíram significativamente para esse entendimento ao explorarem as formas como as crianças constroem conhecimentos e atribuem significados ao mundo.

Piaget (1975) enfatizou que a criança desenvolve noções de tempo e espaço de forma progressiva, conforme seu estágio cognitivo. Para ele, no início, o tempo é vivido de forma concreta e vinculado a acontecimentos do cotidiano. A criança pequena não compreende o tempo cronológico como o adulto, mas é capaz de perceber sucessões, rotinas e transformações que ocorrem ao seu redor. Com base nesse princípio, é possível introduzir experiências históricas contextualizadas em sua vivência diária.

Vygotsky (2007), por sua vez, argumentava que o desenvolvimento intelectual da criança é profundamente influenciado pelo ambiente social e pelas interações culturais. O autor introduziu o conceito de "media-

ção", segundo o qual a aprendizagem se dá por meio da relação com o outro — seja o professor, os colegas ou a cultura em que a criança está inserida. Assim, o ensino de História deve partir da realidade concreta e simbólica da criança, mediado por práticas significativas e culturalmente relevantes.

A abordagem construtivista e sociointeracionista indica que o trabalho com História deve valorizar o diálogo, a escuta, a expressão simbólica e a construção coletiva de sentidos. Contar histórias de vida, trabalhar com objetos antigos, explorar imagens do passado e dialogar sobre costumes familiares são formas eficazes de iniciar a formação do pensamento histórico ainda na infância.

Essas teorias reforçam a importância de respeitar o tempo da criança, suas linguagens próprias e sua maneira de perceber o mundo, valorizando o papel do professor como mediador sensível e atento às múltiplas formas de aprender.

5 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A COMPREENSÃO DO TEMPO HISTÓRICO

A noção de tempo histórico é uma construção complexa, que se desenvolve ao longo da vida, iniciando-se de forma rudimentar ainda na primeira infância. Embora a criança pequena viva predominantemente no presente, suas experiências cotidianas permitem a formação de esquemas mentais básicos sobre o que é antes, agora e depois — elementos essenciais para o entendimento histórico.

Na Educação Infantil, as crianças começam a perceber a passagem do tempo por meio de rotinas (como o tempo de lanchar, brincar ou dormir), mudanças nos ambientes (como o crescimento de plantas ou a transformação das estações do ano) e experiências pessoais (como aniversários e festas familiares). Tais vivências concretas são oportunidades para iniciar a reflexão sobre o tempo vivido, o tempo dos outros e o tempo das coisas.

A introdução da linha do tempo com elementos da vida da criança — como fotos de quando era bebê, sua primeira escola, ou o nascimento de um irmão — é uma estratégia eficaz para estimular o pensamento temporal. Da mesma forma, explorar histórias que falem sobre diferentes épocas, costumes ou invenções pode ampliar sua percepção temporal e despertar curiosidade sobre o passado.

É importante que o professor compreenda que a criança não aprenderá História como uma disciplina teórica ou abstrata, mas como uma vivência concreta e afetiva. O tempo histórico, nesse contexto, é percebido a partir das emoções, das narrativas e das relações sociais. Ao conectar o passado com o presente por meio de experiências significativas, o educador contribui para que a criança desenvolva, desde cedo, um olhar reflexivo e contextualizado sobre o mundo em que vive.

6 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA MEMÓRIA SOCIAL

A identidade é construída ao longo da vida, por meio das experiências, relações e pertencimentos sociais. Na infância, esse processo se inicia de maneira intensa e profunda, sendo a Educação Infantil um espaço privilegiado para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva. O ensino de História contribui significativamente para esse processo, pois permite que a criança se reconheça como sujeito integrante de uma família, de uma comunidade e de uma cultura.

Ao entrar em contato com narrativas sobre si mesma, sobre seus antepassados e sobre o lugar onde vive, a criança começa a construir uma memória social. Essa memória não é apenas individual, mas compartilhada, moldada por tradições, histórias familiares, celebrações e símbolos culturais. A valorização dessas memórias no ambiente escolar promove o sentimento de pertencimento e fortalece os vínculos afetivos e sociais.

Atividades pedagógicas como rodas de conversa sobre o nome e a origem da família, confecção de álbuns com fotos antigas, entrevistas com os avós, reconstituição de brincadeiras de antigamente e observação de objetos do passado (como utensílios do-

mésticos ou roupas) são estratégias eficazes para estimular a construção da identidade e da memória social. Essas ações aproximam a criança de sua história e a fazem perceber que é parte de algo maior, contribuindo para a formação de valores como respeito, empatia e solidariedade.

Além disso, é fundamental que o educador tenha sensibilidade para acolher as múltiplas identidades presentes no grupo. Cada criança traz consigo uma história de vida única, marcada por contextos familiares, culturais e sociais diversos. Valorizar essas diferenças, sem hierarquizá-las, é essencial para formar uma comunidade educativa democrática e inclusiva.

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO LÚDICO DA HISTÓRIA

A ludicidade é um dos pilares da Educação Infantil e deve estar presente em todas as práticas pedagógicas, inclusive no ensino de História. Ensinar por meio do lúdico não significa tornar o conteúdo superficial, mas sim adequá-lo à linguagem da criança, que aprende por meio do brincar, da experimentação e da imaginação.

Narrativas orais, contação de histórias, dramatizações, músicas, jogos simbólicos, construção de maquetes, brincadeiras de época e visitas a museus são exemplos de práticas que aproximam o conteúdo histórico do universo infantil de forma prazerosa e significativa. Essas atividades possibilitam que a criança vivencie situações do passado, compare realidades e reflita sobre mudanças e permanências.

A dramatização de histórias de família, por exemplo, permite que a criança se coloque no lugar do outro, exercitando a empatia e a compreensão histórica. Já os jogos de memória com fotos de diferentes épocas ajudam a desenvolver noções temporais e o reconhecimento de mudanças culturais. As visitas pedagógicas a espaços históricos, como museus, centros culturais ou monumentos, podem ser preparadas e retomadas em sala de aula com atividades de registro e reinterpretação das experiências vividas.

É importante destacar que o ensino lúdico da História deve ser planejado com intencionalidade pedagógica, ou seja, não basta propor atividades divertidas: é necessário que elas tenham sentido dentro do projeto educativo, promovam aprendizagens significativas e estejam articuladas com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estabelecidos pela BNCC.

Ao utilizar o brincar como ferramenta de mediação histórica, o professor contribui para que a criança desenvolva sua capacidade de imaginar, narrar, interpretar e atribuir sentido ao mundo que a cerca. Dessa forma, o ensino de História torna-se uma experiência rica, afetiva e formadora desde os primeiros anos escolares.

8 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO HISTÓRICA

O professor da Educação Infantil desempenha um papel fundamental como mediador das experiências que constroem o conhecimento histórico das crianças. Cabe a ele selecionar, organizar e adaptar os conteúdos de maneira coerente com a faixa etária, respeitando os ritmos de aprendizagem, os interesses do grupo e a diversidade de contextos sociais e culturais presentes na turma.

Ao assumir esse papel, o educador precisa estar consciente de que sua atuação vai além da simples transmissão de informações. Ele é responsável por criar situações de aprendizagem significativas, promover o diálogo, escutar ativamente as crianças, valorizar suas experiências e estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Para isso, é necessário sensibilidade, conhecimento teórico e domínio das práticas pedagógicas adequadas.

A mediação do professor também exige um olhar atento para os diferentes modos como as crianças se relacionam com o tempo e com a história. Nem todas possuem as mesmas referências culturais ou familiares, e é papel do educador garantir que todas sejam representadas, acolhidas e valorizadas no ambiente escolar. A construção da memória coletiva deve ser democrática e plural, refle-

tindo a diversidade presente na sociedade.

Outro aspecto importante da mediação é o planejamento. O professor precisa planejar atividades que favoreçam a construção do conhecimento histórico de forma progressiva, articulando os conteúdos com os campos de experiência da BNCC e com os interesses das crianças. Isso inclui a escolha de temas relevantes, a seleção de materiais ricos e variados (livros, imagens, objetos, vídeos) e a criação de espaços que incentivem a investigação e a expressão das ideias.

Por fim, é essencial que o educador também se reconheça como sujeito histórico, trazendo sua própria trajetória de vida, sua bagagem cultural e suas memórias para enriquecer o processo educativo. Ao compartilhar suas histórias, o professor humaniza a relação pedagógica e contribui para a construção de vínculos significativos com seus alunos.

9 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NAS ABORDAGENS HISTÓRICAS

No contexto da Educação Infantil, trabalhar a História significa também promover uma educação inclusiva, que valorize as múltiplas identidades e os diferentes modos de viver, sentir e narrar o mundo. Ao abordar temas históricos, o educador deve considerar a diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero, geracional e regional existente na sociedade e refletida no cotidiano escolar.

A História contada às crianças não pode ser única, homogênea ou eurocentrada. É fundamental dar voz às histórias que, tradicionalmente, foram silenciadas ou marginalizadas nos currículos escolares. Isso inclui as histórias de populações indígenas, afrodescendentes, imigrantes, comunidades rurais, quilombolas e de tantas outras que compõem o tecido social brasileiro. Incluir essas vozes na Educação Infantil é um passo essencial para formar sujeitos conscientes de sua realidade e respeitosos com as diferenças.

Na prática, isso pode se dar por meio da valorização de datas comemorativas diversas, da contação de histórias de culturas variadas, da exibição de imagens e brinquedos que representem diferentes tipos de família, da escuta ativa das experiências das crianças e suas famílias, entre outras estratégias. O uso de livros infantis com protagonismo negro, indígena e feminino, por exemplo, é uma ferramenta potente para desconstruir estereótipos e ampliar o repertório cultural e identitário dos pequenos.

É preciso lembrar que a diversidade não se restringe à presença física de sujeitos diferentes em sala, mas também se refere à representação simbólica, afetiva e narrativa. Quando a criança se vê representada nas histórias que escuta, nas imagens que observa e nas atividades que realiza, ela se sente pertencente, valorizada e fortalecida em sua identidade.

Promover a diversidade nas abordagens históricas é, portanto, uma forma de garantir o direito de todos à memória, à cultura e à participação plena no processo educativo, desde os primeiros anos de vida.

10 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos avanços legais e teóricos em relação ao ensino de História na Educação Infantil, ainda existem inúmeros desafios a serem enfrentados para que essa prática seja efetiva, significativa e universalizada. Um dos principais obstáculos é a formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não são preparados para trabalhar conteúdos históricos com crianças pequenas, tampouco conhecem as possibilidades didáticas para isso.

Outro entrave comum é a escassez de materiais pedagógicos adequados, que abordem a História com linguagem acessível, recursos visuais atrativos e sensibilidade à diversidade cultural. Livros didáticos, jogos e projetos interativos ainda são limitados quando se trata de História para a faixa etária da Educação Infantil. Essa carência exige criatividade, pesquisa e autonomia por parte dos educadores, que nem sempre contam com apoio institucional suficiente.

Além disso, persiste uma visão tradicional do ensino de História, associada à memorização de datas, nomes e fatos isolados. Essa

concepção precisa ser superada em favor de uma abordagem que valorize as experiências, as relações sociais, a construção de sentidos e a formação da consciência histórica desde a infância.

No entanto, há também muitas possibilidades. A interdisciplinaridade, por exemplo, permite integrar o ensino de História a áreas como Artes, Música, Linguagem e Ciências, enriquecendo o processo educativo. As novas tecnologias e mídias digitais também oferecem recursos valiosos, como vídeos, imagens, músicas e jogos interativos que podem facilitar a abordagem de temas históricos de maneira envolvente e criativa.

O envolvimento da comunidade escolar, especialmente das famílias, é outro fator que pode potencializar o ensino de História. Projetos de memória familiar, visitas pedagógicas, exposições e rodas de conversa com pessoas da comunidade são formas de articular o conhecimento histórico com a vida concreta das crianças.

Dessa forma, mesmo diante dos desafios, o ensino de História na Educação Infantil se apresenta como um campo fértil, necessário e possível, desde que realizado com sensibilidade, planejamento e compromisso ético-pedagógico.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar História na Educação Infantil é, acima de tudo, um exercício de sensibilidade, escuta e respeito pela criança como sujeito histórico em formação. Longe de antecipar conteúdos escolares formais, essa prática visa proporcionar experiências que permitam à criança desenvolver sua identidade, sua memória e seu senso de pertencimento ao mundo.

Ao abordar a História a partir da vida cotidiana, das tradições familiares, das histórias locais e das transformações sociais perceptíveis no ambiente, o educador possibilita que a criança compreenda que ela faz parte de uma narrativa maior, que se entrelaça com a de outros sujeitos, tempos e espaços. Essa compreensão inicial é a base para a formação da consciência histórica, essencial para o exercício da cidadania.

O trabalho com História, quando integrado aos princípios da ludicidade, da inclusão e da diversidade, contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e formadora de sujeitos críticos. Cabe ao educador, portanto, reconhecer a potência dessa área do conhecimento e investir em práticas pedagógicas que respeitem o universo infantil e valorizem as experiências culturais, sociais e afetivas das crianças.

Por fim, é necessário que as políticas públicas de formação docente, produção de materiais e valorização do trabalho pedagógico apoiem essa iniciativa, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao direito de conhecer e construir sua própria história desde os primeiros anos escolares.

16 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1994.

MARCHI, R. História e ensino: sentidos e práticas. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do

currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/ UNESCO, 2000.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

DISTÚRBIOS PSICOMOTORES

ELIANE FELIZARDO

RESUMO
Esse artigo procura trazer reflexões acerca dos distúrbios psicomotores. O distúrbio psicomotor é conhecido em muitos estados e leis de educação especial como deficiência física, é o comprometimento acentuado no desenvolvimento da coordenação motora, e o diagnóstico é feito quando o comprometimento afeta drasticamente o desempenho acadêmico ou as atividades da vida diária. Este diagnóstico pode ser feito se as dificuldades de coordenação não forem devidas a uma condição médica geral, como paralisia cerebral , hemiplegia ou distrofia muscular. Com esse distúrbio, as crianças mais novas podem apresentar falta de jeito e atrasos no desenvolvimento ao andar, engatinhar, sentar, amarrar cadarços, abotoar camisas e fechar as calças. Em contraste, as crianças mais velhas podem ter dificuldades para montar quebra-cabeças, construir brinquedos, coordenação motora ao jogar bola e dificuldade de coordenação motora com a caligrafia.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação; Desenvolvimento; Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

A didática aplicada em sala de aula facilita o aprendizado do aluno quando ele é agente ativo do processo educacional. Investigar a eficácia da colaboração como didática de uma intervenção pedagógica que integra os princípios da aprendizagem ativa, a partir de um paradigma pragmático ou beneficiar na adoção de práticas de aprendizagem que focam na autorregulação e não no “aprender a aprender” o corpo discente pode ser atraído para a melhoria da prática docente como principal agente, a partir da interação com outras pessoas, que constrói conhecimento a partir de sua própria reflexão e experiências situadas em um contexto específico, onde cada professor é um agente facilitador e orientador, em busca da formação integral do indivíduo.
Fávero (2004, p.46) afirma que:

Apesar de vários estudos atentarem para a importância do trabalho psicomotor, as escolas continuam relegando a segundo plano esta prática. Pensam no ato de escrever apenas como um ato motor que repetido várias vezes, por meio de movimentos mecânicos e sem sentido, pode ser bem fixado.

A intervenção pedagógica é uma ação intencional na prática educativa, em relação aos propósitos e métodos desenvolvidos sem o conhecimento da educação e da atividade do sistema educacional. No campo da educação física, ou desenvolvimento da expressão corporal, entendido como educação pelo movimento, o foco ou desenvolvimento motor dos alunos, por meio do aprimoramento gradual de suas habilidades de coordenação, lateralidade e controle corporal, bem como o desenvolvimento de habilidades de interação social no trabalho em equipe, a partir da apropriação das características da interdependência positiva. Tudo isso facilita ou atinge os objetivos de aprendizagem quando fazemos parte de uma equipe colaborativa, portanto, é um mecanismo eficaz para maximizar a nossa própria aprendizagem ou a de outros indivíduos.
As intervenções didáticas em educação física têm a particularidade de integrar elementos humanos, físicos e cognitivos em processos estruturados por um corpo docente que considera o perfil de seus alunos e promove ou desenvolve as habilidades propostas com uma abordagem integral.
É de fundamental importância priorizar tarefas que desenvolvam competências que contemplem não apenas habilidades cognitivas (conhecimento), mas também aptidões (saber fazer), atitudes (querer fazer) e valores (ser), para que corporações buscam expressamente a formação de corpo abrangente de alunos. Os conceitos de lateralidade, direção, velocidade, locomoção e percepção sensorial, juntamente com uma mistura de processos mentais como observar, descobrir, comparar, analisar, ouvir, avaliar ou

seguir instruções, constituem um verdadeiro significado global de ensinar o corpo.
Os alunos podem atingir as metas de aprendizado com mais facilidade quando fazem parte de uma equipe colaborativa. A importância de pesquisas para a inovação em sala de aula pode ser reafirmada a partir da implementação de didáticas e metodologias que capacitam os alunos no processo de aprendizagem, a fim de prepará-los para atuar no futuro.
Na fase infantil entre quatro e cinco anos, o desenvolvimento psicomotor deve corresponder a evidências de um tipo perceptivo-motor onde o aluno apresenta habilidades de dissociação, direcionalidade, autoidentificação e localização corporal, por meio do domínio das habilidades básicas de coordenação, orientação espaço-temporal e controle corporal.
Na Educação infantil deve-se começar a interagir com os outros e com o ambiente por meio do desenvolvimento de habilidades de comunicação, escuta e responsabilidade individual para contribuir para o alcance de um objetivo comum.
O corpo docente é um agente facilitador e orientador que busca a formação integral do indivíduo, estruturando atividades docentes específicas que permitem uma relação direta entre prática e teoria, buscando a transcendência e a aplicação do conhecimento aos diversos contextos e situações de sua vida.
A educação física busca potencializar ou desenvolver habilidades individuais e sociais, por meio de uma definição clara e planejada em seus processos. Assim, ou termo psicomotricidade, integra habilidades cognitivas, emocionais, simbólicas e sensório-motoras, expressas por meio de sua interação em um contexto social, de forma a potencializar o desenvolvimento pessoal e integral do indivíduo.
Já uma expressão corporal incorpora tudo o que se refere ao conhecimento e manuseio do próprio corpo em ações relacionadas ao movimento, locomoção, qualidades físicas, coordenação, deslocamento, entre outros. Pode-se entender, a partir de uma abordagem simples, como o movimento, entendido a partir do deslocamento que um corpo tem espaço, para uma mais abrangente, como uma concepção em que para homens ou mulheres, o movimento constitui sua fonte principal de vitalidade e aprendizado e pode ser medido na realização de todos os tipos de movimentos que permitem aos alunos reforçar sua percepção da imagem corporal em interação com o ambiente e diferentes situações.

ATRASO PSICOMOTOR

O atraso psicomotor é motivo de consulta em 11-12% das primeiras consultas de Neuropediatria nas maternidades. Mais de 50% dois casos são devidos a encefalopatias pré-natais (incluindo problemas genéticos e pré-natais disruptivos), a maioria restante é devido a atrasos psicomotores maturacionais ou casos de desenvolvimento psicomotor limítrofe normal. Na maioria das crianças acometidas por encefalopatia perinatal, o diagnóstico é obtido a partir do acompanhamento que é realizado de acordo com o sofrimento perinatal. As causas da unidade neuromuscular são muito raras. Entre os diagnósticos funcionais, as crianças que consultaram por retardo psicomotor, cerca de 45% tinham retardo mental, 15% transtorno do espectro autista e 17% paralisia cerebral infantil. Cada criança pode ter apenas um dos três diagnósticos funcionais, dois ou todos os três. Aproximadamente 10% sofrem de epilepsia.
A detecção de um problema de desenvolvimento deve ser precoce. Corresponde em primeira instância ao país, mas também ao pessoal da creche e da escola e aos pediatras dos Cuidados Primários. Deve ser determinado se ele ou ela está crescendo saudável ou biologicamente em risco, e se há um distúrbio de desenvolvimento ou problema neurológico.
A orientação diagnóstica vem com investigações para detectar o problema e, portanto, não há uma demarcação clara entre detecção e diagnóstico.

A criança, cujo desenvolvimento psicomotor é mal constituído, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras (ex: b/d), na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato

(matemática), na análise gramatical, dentre outras (ROCHAEL, 2009, p.1).

O diagnóstico é guiado, e muitas vezes estabelecido exclusivamente, pela história clínica e exame físico. Eles são validados para história familiar, obstétrica e perinatal, ou desenvolvimento psicomotor, ou exame físico, ou contato social e comportamento de criação dos filhos. A análise dos dados orienta a realização de exames complementares, nos casos em que estes são necessários. Ressalta-se que a maioria dos dados obtidos na anamnese e exame e na maioria dos exames complementares são passíveis de interpretação adequada e, portanto, dependem, em última instância, da expertise do clínico responsável. Frequentemente, apenas a evolução permite especificar ou diagnosticar.

Em muitos transtornos do desenvolvimento há uma história familiar positiva. A hereditariedade intervém em diferentes padrões, tanto nas variações maturacionais quanto nas doenças hereditárias que associam alterações no desenvolvimento. Crianças normais de pais normais que são lentas para andar ou falar muitas vezes são lentas para andar ou falar.

O desenvolvimento pré-natal do sistema nervoso pode ser afetado por diversos problemas da gravidez, como infecções ou ingestão de substâncias nocivas ao organismo em desenvolvimento. Esses problemas muitas vezes não são reconhecidos durante a gravidez, e sua demonstração posterior pode ser impossível, com exceção da infecção congênita por citomegalovírus, em que a presença de DNA de CMV pode ser demonstrada sem o teste do pezinho, desde que este teste é exceto.

Na avaliação do desenvolvimento psicomotor procura-se saber se uma criança em determinada idade adquiriu uma série de funções, "itens", típicos de sua vida. Para a avaliação do desenvolvimento psicomotor temos:

Teste de desenvolvimento, como Brunnet-Lecine, destinado a medir (quantificar) ou grau de desenvolvimento psicomotor de uma criança. O valor destes valores deve, em qualquer caso, ser interpretado com cautela, devendo ser avaliado, nomeadamente, a sua evolução em sucessivas avaliações.

Teste de triagem. Esses testes não medem ou desenvolvem, mas selecionam as crianças pelo risco de atraso. Eles são baseados em estudos populacionais e refletem o percentual de crianças que em determinada idade atendem a um determinado item. Um teste de triagem deve ser simples, barato e não agressivo, dando o menor número possível de falsos positivos e não dando falsos negativos. Os mais conhecidos são:

O teste de Denver (Teste de Triagem do Desenvolvimento de Denver), que não é indicado no momento em que cada item é realizado por 25, 50, 75 e 90% da população.

Na avaliação do desenvolvimento psicomotor devem ser consideradas as áreas manipulativas ou motoras finas, motora grossa ou postural, pessoal e social e de linguagem. Além disso, os aspectos sensoriais devem ser sempre considerados: se a criança vê e ouve.

O retardo motor grosso ocorre na paralisia cerebral infantil, nos casos da unidade neuromuscular, e muitas vezes é a apresentação inicial de deficiência mental ou várias encefalopatias com comprometimento preferencial das funções cognitivas.

Um atraso de linguagem isolado pode ser devido a deficiência mental, um problema maturacional isolado do desenvolvimento da linguagem ou perda auditiva. É fácil entender o significado de sua interpretação adequada.

Uma desvantagem pessoal-social predominante ou exclusiva ocorre sem transtorno do espectro autista (TEA).

Uma criança cega ou surda pode apresentar um retardo global, que será mal orientado ou mal estimulado, ou que agravará o problema, inclusive a dificuldade de avaliação.

É fundamental considerar as variações fisiológicas do desenvolvimento, determinadas por fatores genéticos e ambientais. Da mesma forma que existem crianças com atraso de crescimento que podem se tornar muito altas, existem crianças cujo desenvolvimento psicomotor é lento, mas que acabam sendo normais. A organização neural ocorre entre o sexto mês gestacional e vários anos pós-natais. O desenvolvimento estrutural do sistema nervoso apresenta grande variabili-

dade entre as diferentes crianças. No desenvolvimento funcional, a variabilidade é ainda maior porque, além do desenvolvimento estrutural, existem fatores externos como o aprendizado no ambiente familiar e social.
Dentro da variabilidade, e também determinada por fatores genéticos e ambientais, pode haver uma dissociação do desenvolvimento em melhoramento avançado em algumas áreas e atrasado em outras. Eles têm filhos normais ou precoces sem funções remanescentes, que eu não tinha nem dois anos ou que não disse uma palavra até os três anos. Em muitos deles, há uma história familiar de atraso que não começou nem fracassou.
Além disso, é fundamental considerar a importância do aprendizado com as diversas aquisições. Uma criança que não foi ensinada a "bater palmas" ou "cinco lobos" não o fará. Se o capataz mostrar núcleos ou partes do corpo, ele não saberá. Deve-se encorajar seus pais a gastar tempo estimulando as crianças.
O desenvolvimento estrutural e, portanto, funcional é prematuro e determinado pelo tempo de desenvolvimento desde a concepção.
Os testes de triagem são indicativos e podem apresentar discrepâncias entre si, em parte porque são feitos para diferentes grupos populacionais, de diferentes áreas geográficas e socioculturais.
Avaliar o desenvolvimento psicomotor não é fácil, não pode ser feito de forma rápida ou rotineira, e muitas vezes requer reavaliações sucessivas. Em qualquer caso, deve ser sempre verdade com bom senso.
É útil para o trabalho diário considerar uma série de sinais que apontam para a possibilidade de um problema de desenvolvimento.
Por outro lado, o desenvolvimento psicomotor normalmente não exclui a existência de patologia neurológica. Crianças com hemiparesia, distonia ou retardo mental moderado podem estar dentro da população normal no momento em que adquirem todos os itens de desenvolvimento.
A indicação de exames complementares é a identificação de patologias que não podem ser tratadas, como hidrocefalia, epilepsia ou algumas doenças metabólicas hereditárias (DMH), como fenilcetonúria ou hipotireoidismo, ou que estejam associadas a risco de recorrência, como alterações genéticas, doenças metabólicas e algumas doenças infecciosas. O diagnóstico de certeza implica, além de obter respostas de familiares e profissionais, realizar exames complementares presentes e futuros. O diagnóstico e aconselhamento genético, incluindo as possibilidades de diagnóstico pré-natal e pré-implantação, constituem uma ferramenta preventiva de primeira ordem.
O diagnóstico é sempre útil para a compreensão do problema tanto para a família quanto para os fios profissionais envolvidos que não são manejados.
As informações devem ser verdadeiras para ajudar a entender e aceitar o problema. A importância dos problemas exige que essa informação seja dada por um especialista em sua gestão.
Em relação à intervenção, geralmente não é possível um tratamento causal. Uma vez concluído ou estudo de suporte inicial, exceto para complicações como epilepsia ou entrada no programa de infiltração de toxina botulínica, ou suporte e intervenções dependem em maior medida de outros recursos.
Toda criança sem diagnóstico datado deve ser reavaliada periodicamente, incluindo a repetição de exames complementares ou a realização de estudos não disponíveis em avaliações anteriores.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

No campo educacional, nivelamos e modalidades de ensino, atendemos uma diversidade de escolares com características próprias e ele é o facilitador do processo de formação, responsável por elucidar seus conhecimentos e interagir com as capacidades de cada dois alunos.
Na mesma ordem de ideias, propõe-se que não haja um grupo heterogêneo de meninos e meninas dentro das salas de aula, há aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, apresentam desempenho discrepante e insatisfatório, quanto à capacidade que possuem para aprender. Por outro lado, essas fragilidades podem ocorrer concomitantemente com outras alterações de natureza sensorial, social, física ou emocional.

Nesse sentido, sabe-se que o retardo psicomotor está entre as dificuldades que interferem na aprendizagem escolar. Esse é o resultado de relatos de países desenvolvidos, como aponta Talero (2008), quando afirma que 30% dos sujeitos identificados como tendo problemas de aprendizagem apresentam dificuldades psicomotoras.

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem parece simples partir de uma visão restrita do problema que impede um aluno de se apropriar do conhecimento, pois na prática são muitos os fatores que determinam e definem este termo. É por isso que é importante olhar para as dificuldades de aprendizagem que são concebidas a partir da multifatorialidade e são entendidas segundo Aguilera (2004, p. 36) como as interferências que um aluno apresenta sem comprometimento intelectual na forma de se apropriar de conceitos e habilidades, limitando seu desenvolvimento escolar e sua forma de aprender em relação ao ambiente que o cerca; entretanto, cabe destacar que esses alunos podem apresentar habilidades extraordinárias em atividades físico-artístico culturais, que sob um modelo de atenção integral podem ser utilizadas e exploradas.

Ao longo da história, o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido objeto de pesquisa e evolução para diversas palavras como: deficiência, problemas, transtornos e atualmente dificuldades. Muitas dessas definições contemplam apenas um elemento das dificuldades de aprendizagem, como aspectos linguísticos, capacidade de ler e escrever e cálculos matemáticos, déficits neurológicos, aspectos sensoriais ou mentais, entre outros, que não respondem às demandas do mundo moderno por desconsiderar os diversos fatores que intervêm no processo de construção da aprendizagem.

Antes de exposto, parece necessário esclarecer detalhadamente alguns significados para compreender a natureza e as implicações pedagógicas do termo atualmente utilizado e evitar identificar todos os indivíduos com alguma deficiência na população. Esse significado, à primeira vista, abrange um grande grupo de escolares, conforme expresso por Mercer (2006) "... problemas de aprendizagem não constituem uma única condição de deficiência com uma série de características facilmente definidas" (p. 35), referindo-se a uma diversidade de elementos e causas que o cercam. Aponta-se que as dificuldades da aprendizagem escolar, genericamente, são aquelas interferências na aprendizagem da criação, que os impedem de agir de acordo com suas habilidades.

Partindo dessa premissa, fica evidente que para os alunos com essas características, deve ser promovido um processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as necessidades de desenvolvimento cognitivo, físico e socioafetivo relacionadas ao meio sociocultural no qual está inserido, que o trabalho do professor especialista deve transcender a sala de aula para se envolver diretamente como ambiente social, ou ambiente familiar e comunitário, como intenção de aprofundar o modo de vida do aluno.

Diante do exposto, é preciso destacar a importância de oferecer uma educação pautada na integralidade e na diversidade, que aborde dois dos aspectos mais importantes da vida, como o desenvolvimento motor, por meio do trabalho efetivo da Psicomotricidade.

ASPECTO PSICOMOTOR

O aspecto psicomotor do ser integra todas as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e sensório-motoras que permitem conferir a capacidade de se expressar no contexto psicossocial. Os pesquisadores que definem ou termo incluem:

García e Fernández (1994), Psicomotricidade é uma técnica ou um conjunto de técnicas que tendem a influenciar algo intencional ou significativo, para estimulá-lo ou modificá-lo, usando a atividade corporal e sua expressão simbólica como mediadores. O objetivo, portanto, é aumentar a capacidade do sujeito de interagir com o ambiente.

Berruezo (1995), a Psicomotricidade é uma abordagem de intervenção educativa ou terapêutica cujo objetivo é o desenvolvimento de possibilidades motoras, expressivas e criativas a partir do corpo, ou que leva a centrar sua atividade e interesse no movimento e não em tudo, incluindo tudo ou o que dele deriva: disfunções, patologias, estimulação, aprendizagem, etc.

Por sua vez, Muniáin (1997) aponta que a psicomotricidade é uma disciplina educativa/reeducativa/terapêutica, concebida como um diálogo, que considera o ser humano como uma unidade psicossomática e que atua em sua totalidade por meio do corpo e do movimento, em na área de uma relação calorosa e descentralizada, através de métodos ativos de mediação principalmente corporal, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Da mesma forma, Lièvre e Staes (1992), indicam que a psicomotricidade é uma abordagem global das pessoas. Pode ser entendido como uma função do ser humano que sintetiza o psiquismo e as habilidades motoras de forma a permitir que o indivíduo se adapte de forma flexível e harmoniosa ao mais próximo. Pode ser entendido como um cheiro globalizante que percebe as interações entre as habilidades motoras e a psique, bem como entre o indivíduo global e o mundo exterior.

Para abordar o conceito de motricidade isoladamente, acredita-se que esse campo de atuação, na formação integral do ser, seja pouco valorizado no trabalho educativo, mas de vital importância na formação de escolares com necessidades educacionais especiais; portanto, é necessário um professor especialista na área de trabalho contínuo no desenvolvimento da psicomotricidade.

Nesse sentido, entre as perturbações a serem enfrentadas pelo trabalho educativo está:

Insuficiência motora, caracterizada por um atraso na maturação do sistema nervoso, manifestada por movimentos grosseiros, limitados, não fluidos e não dinâmicos

Instabilidade motora, caracterizada por constante agitação motora e de caráter, sua hiperatividade impede a atenção e a concentração, apresenta desequilíbrio na afetividade, falta quando se exige coordenação, precisão e velocidade de dois movimentos, falta de organização, seu trabalho não se esgota em analisar e sintetizar seus pensamentos, não especifico nada, exigimos apoio emocional do professor.

Por inibição psicomotora, falta de segurança ou impedimento de ter experiências motoras necessárias ao aprendizado em geral, seus movimentos são rígidos, abertos e apresentam bloqueios em todos os níveis.

Nesse sentido, sabendo-se que esses distúrbios apresentam, ou seja, o trabalho deve ser realizado levando-se em consideração o tempo, o corpo ou o espaço que são pilares da Psicomotricidade.

A gestão de atividades simples e uma única instrução curta, dará à criança a oportunidade de terminá-la, sentir apoio e segurança, raciocinar em particular sobre o que pode fazer analiticamente, incentivá-la a organizar o tempo ou o espaço por meio de sua corpo através do apoio de um especialista na área psicomotora, desportiva e recreativa que permite a cada aluno com dificuldades de aprendizagem descobrir aspetos relacionados com a personalidade, ao nível do desenvolvimento motor, afetivo, psíquico, social e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das peculiaridades do desenvolvimento psicomotor é a existência de variações interindividuais. Essas variações em crianças pequenas muitas vezes dificultam a distinção entre mudanças que poderiam ser consideradas normais ou esperadas e atrasos maturacionais decorrentes de distúrbios temporários ou permanentes, cada caminho sendo diferente e particular, com trajetórias caracterizadas por continuidades e descontinuidades. Isso porque, durante o desenvolvimento, a aquisição progressiva de funções não se dá segundo um programa sequencial rígido, mas, ao contrário, apresenta variações no ritmo ou tempo de desenvolvimento exigido por cada nova habilidade alcançada, bem como na idade.

O desenvolvimento psicomotor resulta da interação de fatores específicos do indivíduo (biológicos) e aqueles ligados a determinantes do contexto psicossocial (família, condições de vida, redes de apoio, entre outros).

Durante seu amadurecimento, as crianças não são sujeitas passivos, meros receptores de informações ou ensinamentos, mas participam ativamente desse processo, explorando e dominando gradativamente o ambiente que as cerca. As relações sociais no ambiente da criança são fundamentais para

o desenvolvimento saudável, gerando fatores de proteção ou resiliência, mas também podem constituir fatores de risco.
Quando nos referimos ao desenvolvimento psicomotor normal, estamos falando de um processo que permite à criança adquirir habilidades adequadas à sua idade. No entanto, como mencionado, há grande variabilidade na idade na aquisição ou conquista de diferentes habilidades.

REFERÊNCIAS

BERRUEZO, P. Uma bola sem desenvolvimento psicomotor. Madri: ECE. 2ª edição. 1995.

GARCIA NUNEZ, JA; FERNANDÉZ VIDAL, F. Brincar e Psicomotricidade. Madri: ECE. 1994.

LIEVRE, I. e STAES L. Psicomotricidade: Evolução, tendências e tendências atuais. Sevilha: Wanceulen. 1992.

MERCER, C. Dificuldades de aprendizagem. Barcelona: Edições Ceac. 2006. MUNIAN, J.L. Manual de Educação Psicomotora para Educadores Criativos. Psicomotricidade de integração. Barcelona: edição própria. 2006.

ROCHAEL, Luciene. A importância da psicomotricidade no processo da aprendizagem. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/05/11/a-importanciadapsicomotricidade-no-processo-da-aprendizagem/ Acesso: em 02 set.2022.

A GESTÃO FRENTE AOS DESAFIOS NA ATUALIDADE

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO

O presente artigo discute a atuação da gestão escolar frente aos desafios contemporâneos, considerando as constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e educacionais. A gestão escolar deixou de ser apenas administrativa para assumir um papel estratégico, centrado na promoção da qualidade da educação, na inclusão e na formação docente. Abordam-se temas como a gestão democrática, a formação continuada, o uso das tecnologias educacionais, a inovação e a gestão inclusiva. Com base em autores renomados e em documentos legais, o texto destaca a importância de uma gestão participativa, ética e comprometida com os direitos educacionais. Conclui-se que a gestão escolar atual deve ser flexível, propositiva e voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A gestão educacional na atualidade enfrenta inúmeros desafios decorrentes das rápidas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Nesse contexto, cabe aos gestores escolares o papel de articular ações que garantam a qualidade do ensino, a inclusão, a participação democrática e a inovação pedagógica, conciliando as demandas da comunidade escolar com as diretrizes educacionais estabelecidas pelas políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO ESCOLAR, DESAFIOS, EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO, INCLUSÃO.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar contemporânea ocupa um lugar de destaque nos debates educacionais, principalmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas. O gestor escolar é chamado a exercer um papel que vai muito além da administração burocrática: ele é articulador de processos pedagógicos, promotor da inclusão, incentivador da formação docente e mediador de conflitos. Assim, este artigo tem por objetivo discutir os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na atualidade e refletir sobre as práticas que podem contribuir para uma educação de qualidade, equitativa e cidadã.

A gestão escolar tem se tornado um elemento essencial na consolidação de uma educação de qualidade, principalmente diante das constantes transformações que impactam o cenário educacional brasileiro e mundial. Em um contexto marcado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas exigências pedagógicas, o papel do gestor escolar passou a requerer habilidades que ultrapassam a administração de recursos físicos e financeiros, exigindo competências voltadas à liderança, mediação de conflitos, articulação pedagógica e promoção da inclusão.

A escola contemporânea precisa ser um espaço dinâmico, democrático e acolhedor, e para isso é fundamental que a gestão esteja alinhada com os princípios da equidade, da participação e da inovação. Os desafios enfrentados pela gestão escolar vão desde a precariedade de recursos até a resistência a mudanças por parte de alguns segmentos da comunidade escolar. Além disso, o gestor deve lidar com a complexidade das relações interpessoais, com a diversidade de sujeitos e com as exigências das políticas públicas educacionais.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na atualidade, destacando estratégias e práticas que podem fortalecer o papel do gestor como protagonista na construção de uma escola mais justa, participativa e eficiente. A partir da análise de fundamentos teóricos e da legislação educacional, busca-se evidenciar a importância de uma gestão comprometida com os princípios democráticos, com a formação continuada dos profissionais da educação e com a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nem sempre os gestores colhem flores, a educação passa por mudanças que precisam ser acompanhadas, para que a escola

se organize diante a tantas mudanças.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

A gestão escolar é compreendida como um processo coletivo que visa organizar e direcionar a escola para o cumprimento de sua função social. Segundo Lück (2009), a gestão escolar deve ser centrada na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da equipe pedagógica, articulando os recursos humanos, materiais e financeiros de forma eficiente. Dessa forma, o gestor deixa de ser um 'chefe' para se tornar um líder que mobiliza e motiva sua equipe.

Na contemporaneidade, a gestão escolar deixou de ser vista apenas como um conjunto de práticas administrativas para assumir um papel estratégico no processo educativo. O gestor atual deve atuar como articulador de ações pedagógicas, mediador das relações humanas e incentivador do trabalho colaborativo no ambiente escolar. Segundo Lück (2009), "a gestão escolar deve estar centrada na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da equipe pedagógica, orientada por uma liderança que promova a participação e o comprometimento coletivo".

A função do gestor está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino, pois cabe a ele criar condições para que professores e alunos desenvolvam suas atividades com autonomia e engajamento. Para Libâneo (2012), "a gestão escolar é uma mediação entre as diretrizes das políticas educacionais e a prática pedagógica da escola, com vistas à democratização do conhecimento e à formação cidadã". Essa mediação exige uma postura crítica e propositiva por parte dos gestores, que devem considerar as especificidades locais, os desafios estruturais e as necessidades da comunidade escolar.

O gestor educacional precisa também compreender a escola como uma organização que aprende. Nesse sentido, é fundamental que ele incentive práticas reflexivas, formações continuadas e a construção de um projeto político-pedagógico coletivo. Veiga (2013) destaca que "a escola que aprende é aquela que se reinventa constantemente, com base no diálogo, na escuta ativa e na valorização da experiência dos seus profissionais".

Portanto, o papel da gestão escolar na atualidade exige mais do que domínio técnico-administrativo. Ele demanda sensibilidade social, postura ética, capacidade de liderança e comprometimento com a transformação da realidade educacional. O gestor é, assim, um agente fundamental para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e inovadora.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A gestão democrática é um dos princípios norteadores da educação pública brasileira, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa abordagem pressupõe a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e fortalecendo os conselhos escolares. Libâneo (2012) destaca que a gestão participativa contribui para a autonomia da escola e para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A gestão democrática e participativa é um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola pública de qualidade e com compromisso social. Prevista pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa abordagem valoriza a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, promovendo a corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Segundo Paro (2007), "a gestão democrática é aquela que se organiza a partir da participação efetiva de todos os sujeitos da escola, tendo como objetivo a construção coletiva do projeto educativo". Essa concepção rompe com práticas autoritárias e centralizadoras, permitindo que pais, alunos, professores, funcionários e gestores contribuam para a definição dos rumos da instituição.

Lück (2009) reforça que "a gestão democrática pressupõe diálogo, transparência e corresponsabilidade na tomada de decisões",

e sua efetivação depende de mecanismos de participação como conselhos escolares, assembleias e a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esses instrumentos possibilitam a construção de uma cultura de cooperação, onde as decisões são compartilhadas e legitimadas pelo coletivo.

A prática da gestão participativa, no entanto, ainda encontra desafios como o despreparo de alguns profissionais para o trabalho coletivo, a resistência a mudanças e a burocratização dos processos escolares. Para Libâneo (2012), "a democratização da gestão exige mudança de mentalidade, formação política e pedagógica e o reconhecimento da escola como espaço público de diálogo e transformação".
Portanto, adotar uma gestão democrática e participativa significa reconhecer a escola como um espaço de construção cidadã, onde a escuta, o respeito às diversidades e o trabalho conjunto são fundamentais para garantir a qualidade social da educação. Mais do que um modelo de administração, trata-se de uma postura ética e política comprometida com a transformação da realidade educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Um dos maiores desafios da gestão é garantir a formação continuada dos professores, diante das novas demandas curriculares, tecnológicas e inclusivas. É papel de o gestor incentivar a prática reflexiva, promover a colaboração entre os docentes e acompanhar os resultados da aprendizagem. De acordo com Veiga (2013), a avaliação do trabalho pedagógico deve estar integrada ao planejamento escolar e ser orientada por uma visão formativa.
A gestão escolar tem se tornado um elemento essencial na consolidação de uma educação de qualidade, principalmente diante das constantes transformações que impactam o cenário educacional brasileiro e mundial. Em um contexto marcado por avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas exigências pedagógicas, o papel do gestor escolar passou a requerer habilidades que ultrapassam a administração de recursos físicos e financeiros, exigindo competências voltadas à liderança, mediação de conflitos, articulação pedagógica e promoção da inclusão.
A escola contemporânea precisa ser um espaço dinâmico, democrático e acolhedor, e para isso é fundamental que a gestão esteja alinhada com os princípios da equidade, da participação e da inovação. Os desafios enfrentados pela gestão escolar vão desde a precariedade de recursos até a resistência a mudanças por parte de alguns segmentos da comunidade escolar. Além disso, o gestor deve lidar com a complexidade das relações interpessoais, com a diversidade de sujeitos e com as exigências das políticas públicas educacionais.
Os principais desafios enfrentados pela gestão escolar na atualidade, destacando estratégias e práticas que podem fortalecer o papel do gestor como protagonista na construção de uma escola mais justa, participativa e eficiente. A partir da análise de fundamentos teóricos e da legislação educacional, busca-se evidenciar a importância de uma gestão comprometida com os princípios democráticos, com a formação continuada dos profissionais da educação e com a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E A INOVAÇÃO NA GESTÃO

O uso das tecnologias digitais na educação impõe à gestão o desafio de garantir infraestrutura adequada, formação tecnológica dos docentes e a implementação de metodologias ativas. A gestão inovadora busca integrar a tecnologia ao currículo de forma significativa, utilizando plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de acompanhamento pedagógico. Moran (2015) ressalta que a inovação na escola está diretamente relacionada à abertura da gestão para a experimentação e o erro. A tecnologia está cada vez mais presente em todos os setores da sociedade, e a educação não pode se manter alheia a essa realidade. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar tem

provocado mudanças significativas na forma de ensinar, aprender e gerenciar. Além de impactar as metodologias pedagógicas, essas tecnologias também influenciam diretamente a gestão escolar, promovendo inovação, dinamismo e eficiência.

A inovação na gestão educacional envolve a adoção de práticas que otimizem os processos, favoreçam o trabalho colaborativo e promovam um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Para isso, é necessário que os gestores estejam preparados e abertos às mudanças, compreendendo o potencial transformador da tecnologia na educação.

A gestão escolar inovadora deve se apropriar das tecnologias para planejar, organizar e avaliar suas ações com mais eficácia. O uso de softwares de gestão educacional, por exemplo, facilita o acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos, a organização de documentos, a comunicação com famílias e a coordenação de recursos humanos e materiais.

Além disso, uma gestão inovadora promove a formação continuada dos professores no uso das tecnologias, incentiva a cultura digital na escola e cria um ambiente propício à experimentação de novas práticas educacionais. Como destacam Lück (2009) e Paro (2012), a liderança pedagógica exercida pela gestão é essencial para criar condições que favoreçam o uso qualificado das tecnologias.

Apesar das inúmeras possibilidades, a incorporação das tecnologias na gestão educacional ainda enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, resistência à mudança e formação insuficiente dos profissionais. É fundamental que as políticas públicas apoiem as escolas com investimentos em conectividade, equipamentos e formação continuada.

Por outro lado, as possibilidades são muitas: ampliação do acesso ao conhecimento, agilidade nos processos escolares, maior participação da comunidade e incentivo à cultura da inovação. As tecnologias, se bem utilizadas, tornam a escola mais eficiente, democrática e conectada com a realidade dos alunos.

GESTÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS EDUCACIONAIS

A gestão escolar também tem a responsabilidade de assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade. Para isso, é fundamental que o gestor desenvolva ações de apoio à educação inclusiva, colabore com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e garanta formação para toda a equipe. Segundo Mantoan (2006), a gestão da escola inclusiva deve estar pautada na escuta, no acolhimento e na construção coletiva de soluções.

A educação é um direito fundamental e universal, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reforçado por legislações específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, surge a necessidade de uma gestão escolar que reconheça e atue em prol da inclusão, garantindo acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos, respeitando suas especificidades.

A gestão inclusiva vai além da simples inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar. Ela demanda um compromisso ético, político e pedagógico com a justiça social e os direitos humanos. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da gestão na efetivação de uma educação inclusiva e no cumprimento dos direitos educacionais de todos os sujeitos.

A gestão inclusiva é uma forma de administrar a escola com base na valorização das diferenças, no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva de soluções. Segundo Mantoan (2006), incluir não é apenas permitir o acesso de alunos com deficiência, mas transformar a escola para atender a todos, considerando a diversidade como fator enriquecedor do processo educativo.

Essa gestão deve promover a formação continuada dos professores, garantir acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, além de desenvolver projetos que envolvam a comunidade escolar. A atuação do gestor, nesse cenário, é de liderança participativa, capaz de articular recursos e promover a cultura inclusiva na instituição.

OS DIREITOS EDUCACIONAIS E O MARCO LEGAL DA INCLUSÃO

O Brasil possui um conjunto de leis e políticas públicas que asseguram o direito à educação inclusiva. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) são marcos legais que orientam o dever do Estado e da escola em oferecer educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é signatário, reforça que as escolas devem atender a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nesse cenário, a gestão escolar precisa garantir o cumprimento desses direitos por meio de políticas internas coerentes com a legislação vigente.

Apesar dos avanços legais e conceituais, ainda existem muitos desafios na efetivação da gestão inclusiva. Entre eles, destacam-se: a falta de formação adequada dos profissionais, a escassez de recursos didáticos acessíveis, a resistência cultural à inclusão e a carência de apoio especializado.

Segundo Rodrigues (2012), a inclusão escolar não se faz apenas com boa vontade, mas com formação, recursos e políticas institucionais consistentes. Portanto, é fundamental que o gestor atue como mediador de processos, incentivador da formação docente e promotor de uma cultura escolar inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar na atualidade está diante de múltiplos desafios que exigem competência técnica, sensibilidade social, liderança e compromisso com a educação pública. É fundamental que o gestor atue como mediador de saberes, promotor da qualidade e defensor dos direitos educacionais. O caminho para uma escola mais justa, inclusiva e inovadora passa por uma gestão participativa, humana e comprometida com a transformação social.

A inserção das tecnologias na educação é um processo irreversível e necessário para acompanhar as transformações da sociedade contemporânea. A inovação na gestão escolar deve caminhar junto com a integração das TICs, visando não apenas à modernização dos processos, mas também à melhoria da qualidade da educação.

A gestão inclusiva é essencial para a efetivação dos direitos educacionais de todos os estudantes. Ela exige compromisso ético, sensibilidade social e preparo técnico para lidar com a diversidade humana de maneira respeitosa e eficaz. Para que a inclusão seja uma realidade nas escolas, é imprescindível que o gestor escolar atue como agente transformador, articulando políticas, recursos e pessoas em prol de uma educação verdadeiramente democrática.

O gestor escolar moderno deve atuar como líder, mediador de conflitos e facilitador de processos colaborativos, estimulando o trabalho em equipe e a corresponsabilidade entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Para isso, é essencial investir em práticas de gestão democrática e participativa, valorizando o planejamento coletivo, a comunicação transparente e o acompanhamento contínuo dos resultados pedagógicos.

Além disso, a gestão precisa ser inovadora, aberta a novas metodologias, tecnologias e formas de organização, promovendo um ambiente escolar motivador e adaptado às necessidades do século XXI. Assim, enfrentar os desafios da gestão escolar é garantir uma escola mais acolhedora, inclusiva, eficiente e alinhada aos princípios de uma educação de qualidade para todos.

Investir em gestão inclusiva é, portanto, investir em uma sociedade mais justa, plural e humana, onde todos tenham o direito de aprender e se desenvolver com dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015).

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez,

2012.
LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.
MANTUAN, Maria Teresa Eglésia Barbosa. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: Que Educação é Esta? São Paulo: Paulus, 2012.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

O AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ERICA TOMÉ DOS SANTOS

RESUMO

É importante estudar o ambiente na Educação Infantil e os desdobramentos das diversas formas de expressividade e linguagem, pois é uma das possibilidades de se garantir o desenvolvimento integral da criança. Tanto as instituições familiares quanto as escolares contribuíram para a construção da infância como categoria social. A família nuclear, que concebemos hoje, enfatiza a importância dos laços afetivos e assume maior responsabilidade em relação à educação, mas nem sempre foi assim. Demorou muito tempo para que a Educação Infantil fosse colocada em pauta visando a melhoria quanto a sua estruturação, acesso, entre outros aspectos de procuravam atender quantitativamente as crianças. No mesmo processo de desenvolvimento, também foi pensado questões qualitativas multifatoriais. Para consolidar essas melhorias foi preciso "dar voz e vez" para que cada criança, a sua maneira, pudesse expressar-se e se sentir verdadeiramente incluída. Desta forma, a escolha do tema se justifica a partir do meu interesse sobre a prática e as estratégias docentes em sala de aula e suas influências no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, para uma educação inclusiva. A pesquisa utiliza-se do método dialético com a finalidade de desenvolver, esclarecer e propor uma reflexão sobre conceitos, ideias e práticas através do uso da pesquisa exploratória e qualitativa. O leitor encontrará aqui questões e argumentos sobre a temática, que apontam sua complexidade e a necessidade da flexibilidade, dos diálogos, da valorização dos conhecimentos prévios que educandos trazem consigo em uma grande bagagem de seu meio social, de uma constante reflexão e replanejamento na ação docente, enfatizando que a educação só é inclusiva se for realmente acessível a todos educandos para desenvolverem suas potencialidades, respeitando suas limitações, seus processos e o seu tempo de assimilação e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente na Educação Infantil. Linguagens. Narrativa infantil. Expressividade. Inclusão.

INTRODUÇÃO

As crianças vivenciam várias formas e situações de aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto em seu contexto de interação social e familiar, cada qual com suas potencialidades e limitações a serem exploradas e superadas, respeitando seus aspectos cognitivos, motores, emocionais, físicos e intelectuais.

É importante discorrer sobre as múltiplas opções de expressividade na Educação Infantil e os benefícios que as atividades diferenciadas podem propiciar às crianças pequenas em instituição escolar assim como o ambiente pode ou não ser facilitador no processo de desenvolvimento humano, considerando que cada criança é diferente, com suas potencialidades e limitações, mas, que a educação deve ser inclusiva sim e um direito de todos.

Sobre os aspectos morais e cognitivos, o presente artigo pretende apresentar quais são as possíveis contribuições do ambiente na formação da criança em instituição de Educação Infantil, para isso, foi utilizados diversos autores consagrados na área e documentação legal. Chega de poetizar a educação pública em nosso país, temos que encarar de frente a precariedade ainda existente e tentar encontrar soluções efetivas e políticas públicas que sejam colocadas em prática de verdade e com eficiência, de maneira que seja igualitária mesmo mediante as diferenças.

A escolha dessa temática se deu através de minhas reflexões sobre a importância da educação na sociedade, suas perspectivas e mudanças no decorrer da história da humanidade, onde conforme a sociedade vai evoluindo as necessidades vão se transformando, o sujeito vai se fazendo cada vez mais ativo, participativo, reflexivo e crítico em sociedades que ele ajuda a construir, como seu posicionamento interfere em seu

meio e o quanto em uma sociedade cada vez mais ativa há a necessidade de não se apenas saber conhecimentos básicos mas, sim, saber compreender sobre qualquer tema que se depare na vida social, saber se posicionar criticamente perante uma temática, interpretar e saber identificar em um texto o contexto histórico, social e até emocional de quem escreve ou da história que construímos. O papel da instituição escola vem se transformando a cada dia, essa instituição foi se modelando perante os vários momentos político-sociais e históricos e seu papel vai se transformando conforme as necessidades. Da mesma maneira que a escola é modelada pela sociedade, ela também modela a sociedade, são vias de mão dupla e de acesso que se constroem e reconstroem num processo contínuo.

É nos desafiando, vencendo nossos medos, encontrando diferentes trajetos que superamos as dificuldades e nos tornamos cada vez mais sujeitos ativos de nosso conhecimento, é abordando as problemáticas que construímos juntos uma sociedade cada vez mais justa e melhor. A educação sempre foi e será uma ponte para alçar grandes vôos e se permitir arriscar, evoluir, progredir.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em meados do século XV e XVI, a Europa passava por grande desenvolvimento científico, comercial e artístico, tornando necessária uma mudança nos modelos educacionais. A concepção de infância transformou-se e a sociedade começou a preocupar-se com as crianças, seu cuidado, sua educação e escolarização.

Nessa época a situação de crianças de famílias de baixa renda era precária, sendo estas vítimas de abandono e maus-tratos. No sentido de auxiliar essas crianças criaram-se lugares de acolhimento, de caráter filantrópico, que tinham como prioridade a proteção, procurando acolher, alimentar e cuidar da infância dessas crianças.

Com o tempo, a criança passou a ser o centro de interesse educativo. Segundo OLIVEIRA,

> [...] a criança começou a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental. (2005, p.62)

Um marco importante na história da educação infantil na Europa foi à criação, por Friedrich Froebel (1782 – 1852), dos Kindergarden (jardins-de-infancia), nos quais eram privilegiadas as atividades lúdicas, a música e a brincadeira. Estas instituições acabaram por serem as mais difundidas na Europa. Segundo Kishimoto e Pinazza (2007, p.38-42), "Friedrich Froebel vê a criança como um ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo".

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos iniciou-se a partir do século XIX. Com o crescimento das cidades, do capitalismo e urbanização, foi necessário criar-se lugares onde as mães pudessem deixar seus filhos que, em geral, não eram bem tratados devido à precariedade da vida, sendo muitas vezes até abandonados para que pudessem trabalhar e melhor se sustentarem.

Segundo KRAMER,(1987, p.23),

> Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças.

Com o tempo, esses espaços passaram a ter outras funções, além da assistencialista. Estabeleceu-se uma relação entre o cuidar e o educar. Já no século XX, o governo preocupa-se em preparar as crianças e aumenta o número de instituições, pois há reivindicações de todas as mulheres trabalhadoras. Essas instituições possibilitariam uma mudança e democratização na educação de todas as crianças, promovendo a melhoria social, transformando a sociedade no futuro.

Na década de 90, passa-se a enfatizar a importância da inseparabilidade dos cuidados e do educar. Houve uma preocupação precipitada com conteúdo, e em algumas pré-escolas, as preocupações pedagógicas aceleraram o desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de assegurar a todas as crian-

ças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso uma aprendizagem com qualidade criou-se uma legislação que garante a obrigatoriedade de matricular as crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, sob o Parecer CNE/CEB nº 06/2005, aprovado em 8 de junho de 2005.

Para garantir a toda criança o acesso à escola e à educação, a partir da década de 1980 criaram-se várias leis que priorizavam esses direitos. A primeira medida a favor da Educação Infantil foi a partir da Constituição Federal de 1988, que garantia o direito a creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. O artigo 208, inciso IV, afirmava que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (CF, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ampliando assim as perspectivas em relação à Educação Infantil no Brasil. Conforme LDB – nº 9394/96,

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Foi também reorganizado o atendimento às crianças, segundo o Art. 30, a educação infantil será oferecida em: "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade." (BRASIL, 1996)

Para um melhor entendimento e adequação do trabalho na Educação Infantil, em 1998, foi criado e difundido o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p.13).

A partir do RCNEI, podem-se conhecer os âmbitos (Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo) e eixos (Identidade e autonomia; Movimento; Artes visuais; Música; Linguagem oral e escrita; Natureza e sociedade; Matemática), orientadores ao currículo da Educação Infantil a serem desenvolvidos com as crianças, explicitando as intenções educativas, auxiliando na seleção de conteúdos e definindo as capacidades a serem desenvolvidas e ampliadas.

Em 2005, com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e em 2006, com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, houve alterações e reorganizações no sistema do Ensino Fundamental, constando a partir destas datas na LDB, a alteração da redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tiveram prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental, disposto no art. 3o da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Com esse novo dispositivo na lei, obteve-se um avanço na educação brasileira, pois a partir dele ampliou-se a obrigatoriedade de a família matricular seus filhos na escola aos 6 anos, que até então era opcional à família, e com isso, iniciando assim mais cedo à escolarização, aumentando as oportunidades de aprendizagens e conhecimentos.

2. A BUSCA PELA QUALIDADE

Entramos no século XXI com direitos instituídos/garantidos à infância, nesse processo buscou-se não descuidar da questão da qualidade.

O "problema com qualidade" não pode ser

abordado pela reconstrução do conceito visando incluir, por exemplo, subjetividade ou múltiplas perspectivas, contexto e valores. Isso porque a qualidade está baseada na crença da existência de critérios definitivos, objetivos e universais. Na verdade, o problema da qualidade não é realmente um problema, se reconhecemos que não é um conceito neutro, mas localizado em uma tradição filosófica específica e produto de forças históricas e econômicas específicas. Em vez de reconstruir o conceito de qualidade, temos opções a fazer: podemos escolher trabalhar com o conceito de qualidade como um meio de avaliação, ou podemos optar por encontrar outros conceitos.

Em 2006 foi criado um documento, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, que em seus dois volumes apresentam referenciais e padrões necessários para garantir a qualidade nas instituições que atendem crianças de zero até seis anos, nos aspectos físicos e psicológicos. Esses padrões são flexíveis às demandas regionais e culturais, ou seja, há possibilidade de mudanças ou ajustes de acordo com cada sistema.

Os parâmetros abordam questões específicas embora amplas, de autonomia, funcionamento, respeito à diversidade, democracia, entre outras. Bem como da concepção de criança e de pedagogia da educação infantil, da história desta percorrida no Brasil, da caracterização das instituições e de legislação.

As relações sociais podem potencializar o desenvolvimento infantil, pois as experiências vividas e trocadas fazem com que o universo de cada criança seja ou não ampliado. Por isso é importante aos profissionais da área compreender e identificar quais são as necessidades das crianças para organizar atividades estimulantes ao mesmo tempo o grupo e criança de forma individualizada. Para Machado,

> as iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação de ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças. (1998, apud BRASIL, 2006a, p.16)

É ainda preciso garantir que a criança seja incentivada ao brincar, ao movimentar-se livremente, a imaginar, a ter curiosidade em relação ao mundo e a natureza e a expressar seus sentimentos e pensamentos, a fim de possibilitar qualidade na educação.

No entanto o conceito de qualidade também não deve ser pré-estabelecido. Segundo Moss (2002, p.20-21):

1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais; 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir; 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, continuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

O MEC apresenta dezesseis itens e seus subitens como parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil para que os sistemas possam discutir e utilizar estas referências, ressaltando que há necessidade de inter-relação entre todos os itens.

Apesar dos parâmetros, no Brasil, país marcado por inúmeras desigualdades, a dificuldade em garantir qualidade está no âmbito de superação das mesmas e de equidade de condições e acesso. Bem como o respeito aos direitos das crianças, apesar das legislações vigentes.

A responsabilidade da qualidade não vem somente das instituições. Os órgãos públicos sejam federal, estadual ou municipal, competente ao sistema de ensino também devem assumir uma parcela nesta grandiosa responsabilidade dando subsídios e oferecendo orientações.

Desta forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam as legislações vigente, têm papéis definidos e com-

petências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006b, p.13)

Para que possamos ser eficientes e conscientes educadores, é necessário conhecer a vida, teoria e obras dos grandes pensadores que fizeram a história da educação no mundo. Para que tenhamos um bom trabalho, excelentes projetos e aulas geradoras de aprendizagens têm que nos remeter aos conhecimentos gerados pelos educadores do passado.

Educar é, entre outras premissas, olhar para frente. Mas esse olhar não nos leva a nada se uma multidão nos separa do horizonte. Em circunstâncias como essas é que precisamos de um ombro amigo e seguro, pois se sobre ele pudermos nos apoiar, enxergamos longe, muito além da multidão. (Celso Antunes, 2008)

3. CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL À EDUCAÇÃO

A construção do ambiente nas instituições de educação infantil deve ser pensada, planejada e elaborada procurando atender as necessidades das crianças e viabilizar uma educação de forma autônoma e com iniciativas para o pensamento crítico-reflexivo, tendo em vista que é este mesmo ambiente que influenciará o desenvolvimento integral infantil.

É através do ambiente que as crianças contextualizam as ideias sobre si mesmas, sobre o mundo, sobre os outros e constroem seus próprios sentimentos, sendo assim, se o "mundo das pessoas" for apresentado a uma criança de forma perigosa, hostil ou pouco satisfatória, a mesma, possivelmente, aprenderá a relacionar-se com a sociedade sobre esta perspectiva, bem como em relação ao mundo dos objetos que leva a criança a aprender sobre as experimentações e invenções, se este mundo for apresentado, de uma forma fechada, a criança pode não explorar o ambiente, ficando também fechada as novas descobertas.

Zabalza (1998, p.51) ao escrever os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade destaca a questão dos aspectos emocionais, ressaltando o nível de segurança ou insegurança que as crianças sentem e as consequências para elas, afirmando que,

a emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc. Já a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes, etc.

O professor deve assumir a postura de um mediador do processo de ensino aprendizagem, para favorecer a autonomia. Autonomia significa ser governado por si próprio, não somente a simples independência. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, "... o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem as crianças oportunidades de escolha e de autogoverno" (1998, p. 39).

A criança autônoma intelectualmente constrói o conhecimento a partir do seu interior, ao invés de simplesmente interiorizá-lo, assim, os conhecimentos que vem de seu meio são reorganizados, refletidos e coordenados com as suas próprias relações. As escolas costumam reforçar a heteronomia intelectual ao exaltar as repostas corretas e não trabalhar com as erradas.

Nesta perspectiva, o erro é sempre fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada. [...] Contudo, o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. (LUCKESI, 1998, p.135 e 136)

As crianças devem ser encorajadas a pensar sobre seu erro e não simplesmente aceitar que está errado porque alguém disse, continuando sem entender o porquê. Pois assim, as crianças vão construindo novos conhecimentos com base no que já conhecem e não

como conhecimentos desconexos e puramente exteriorizados.
O relacionamento cooperativo seria, então, uma forma de "operar" as autonomias evitando autoridade desnecessária. Autoridade difere-se de autoritarismo, e é isso que os adultos devem evitar. Segundo Paulo Freire, "A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado.". (1996, p. 105 e 106)
O olhar do professor para seus alunos é indispensável para a construção e sucesso de sua aprendizagem, pois através do olhar, da escuta sensível e do afeto, o aluno ficará mais próximo, se sentirá mais valorizado e acreditará em si mesmo, abrindo-se para novas aprendizagens, expressando-se com mais espontaneidade.
Além disso, o professor deve se preocupar com o desenvolvimento das crianças, devendo ser capaz de criar situações e atividades que favoreçam o avanço cognitivo, afetivo e motor de seus alunos. O professor deve programar, traçar, planejar o que fazer para que esses avanços ocorram.
Quando o professor está planejando suas ações, deve pensar o que ele pretende com suas atividades, se elas propiciarão avanços ou não, se será significativa para os alunos, se eles serão estimulados e desafiados, se está respeitando o ritmo de cada aluno, se são inclusivas ou não.
Não adianta elaborar um bom planejamento somente no papel, o professor deve agir de maneira a construir uma relação entre o planejamento, o objetivo, seus alunos e suas aprendizagens. Em todas as suas intervenções, não pode jamais deixar de lado o respeito e a afetividade com as crianças e a inclusão de todas.
Ser professor de educação infantil é mais do que ensinar e trocar conhecimentos, é necessário explorar a qualidade de tatear o mundo infantil e tornar-se parte dele. É criar laços de carinho, confiança e respeito, sem deixar de lado a função de educador. Deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, garantindo o bem-estar, assegurando o crescimento e promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira não discriminatória.
Santos e Silva (2009) consideraram três componentes que julgam importantes para as interações entre o professor e a criança, a sensibilidade, a estimulação e autonomia.
A sensibilidade do adulto foi abordada na perspectiva de como este responde as necessidades das crianças, incluindo respeito, atenção, segurança, sinceridade, autenticidade entre outros indicativos.
Já a estimulação é avaliada em como o adulto propõe uma atividade, como é feita a intervenção no desenvolvimento, e se estimula o raciocínio, a ação e a comunicação.
Quanto à autonomia, são abordadas as questões comportamentais. Ao longo do tempo e com o incentivo adequado, a criança passa a aprender a se governar, e gradativamente diminui o governo por outras pessoas. Wadsworth (1997, p.119) cita que as crianças começam a ser capazes de fazer suas avaliações morais.
Isto é, elas começam a fazer avaliações das ações, considerando o que é correto ou não correto, bem como a considerar os efeitos das ações sobre os outros. Isto não significa, é claro, que suas avaliações sejam necessariamente corretas; significa apenas que elas começam a mudar de uma moralidade heterônoma de obediência a valores preestabelecidos (respeito unilateral) a uma moralidade de cooperação e avaliação.
É preciso fornecer subsídios para que as crianças desenvolvam mentes pensantes e sem a intervenção direta de um adulto a fim de desenvolver a criatividade, os sentimentos morais, e as convicções que levam em consideração o melhor para todos.
Outros aspectos, não menos importantes do que os descritos acima, para a boa relação do professor-criança é cultivar o respeito e cooperação mútuos e entender a criança em sua múltipla dimensão.
O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciências das intenções de si mesmo e dos outros.
A cooperação é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram e tratam uns aos outros como tais. Obviamente, as crianças e os adultos não são iguais. Entretanto, quan-

do o adulto é capaz de respeitar a criança como uma pessoa com direito a exercer sua vontade, podemos falar sobre uma certa igualdade psicológica no relacionamento. (DE VRIES & ZAN, 1998, p.57 e 58)

A relação criança-criança é também fator relevante na construção do ambiente mesmo que seja baseada nos limites e possibilidades dos adultos.

A facilidade desta relação está na questão da semelhança e igualdade, uma igualdade que não é alcançada na relação com um adulto, por mais que este minimize a heteronomia. A igualdade pode desencadear a reciprocidade e aumentar as possibilidades do exercício da autonomia. As crianças são mais autônomas com outras crianças porque as reconhecem como semelhantes e as diferenciam de si.

De acordo com De Vries e Zan (1998, p.61 e 62)

"Ao vivenciar reações inesperadas, resistências e reações negativas por parte de outros, a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma. Isto resulta simultaneamente em uma nova avaliação de si mesmo como tendo desejos e ideias únicas".

Assim a criança começa a levar em consideração o outro. Há uma melhor compreensão das diferentes possibilidades dos sujeitos e consequente e gradativamente o egocentrismo natural das crianças vai perdendo espaço para a alteridade.

Com esta consciência, elas começam a se acomodar aos outros e, com isso, o pensamento egocêntrico começa a ceder às pressões sociais. A interação social com os parceiros de grupo e a presença do conflito dos próprios pensamentos com os pensamentos dos outros, eventualmente obriga a criança a questionar e verificar os seus pensamentos. A verdadeira fonte de conflito, a interação social, vem a ser a fonte de verificação da criança. Portanto, o grupo de interação social entre colegas é um fator fundamental para dissolver gradativamente o egocentrismo cognitivo. Isto representa uma substancial adaptação ao mundo social. (WADSWORTH, 1997, p.76)

É através do interesse pelos companheiros que as crianças constroem significados em comum, criam respeito pelas regras e procuram resolver os seus conflitos.

CONCLUSÃO

A infância é considerada como a etapa mais importante da vida do Homem. Temos, como educadores, o dever de ter cuidado com essas novas gerações, para formarmos cidadãos sadios, cultos, responsáveis e comprometidos.

Neste sentido, o ambiente pode apresentar-se de uma forma favorável para assegurar a todas as crianças o direito de se expressar. As diferentes linguagens, desde a escuta das narrativas infantis até as brincadeiras, a partir da realidade delas ou das compreensões dos fatos do convívio nos espaços sociais, são fatores que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimulação da curiosidade e para o desenvolvimento da imaginação infantil, porém incompleto bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação. Os educadores que projetam o espaço infantil devem perceber o limite que separa a produção das condições, para que permitam à criança construir seus projetos, priorizando assim suas fantasias e sonhos.

A brincadeira é para a criança como uma linguagem, como o gesto ou a fala, e deve ser respeitado como tal. Ao brincar, jogar, desenhar, pintar cantarolar, a criança pode se rever tornando possível expressar seus sentimentos e pensamentos

Sobre as diferentes linguagens, encontram-se importantes expressões, criando assim elementos próprios que geram um vocabulário infantil. A partir dessas informações é destinada ao educador a difícil tarefa de "interpretar" o mundo infantil a fim de fornecer subsídios para desenvolvê-lo.

É grande a responsabilidade do professor a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. Precisamos repensar as expectativas que temos em relação à criança, assim como o diálogo que estabelecemos com ela a respeito de suas culturas, visões do mundo e produções.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial curricular nacional para a educação infantil, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____._____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

DEVRIES E ZAN, Rheta e Betty. A ética na educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. A paixão em conhecer o mundo. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

_____. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar obrigatória. Texto encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED para ser apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.

SALOMÂO, Silvia Cristina. "A gente tem que falar para crescer": possibilidades e desafios do trabalho pedagógico mediante a escuta das narrativas infantis. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: PUC-CAMPINAS, 2008.

SANTOS e SILVA, Celiane Oliveira dos e Fátima Sampaio. Qualidade na educação infantil: um olhar sobre as interações entre a professora e a criança. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 5., 2009, São Paulo: USP, 2009.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO

ESTER BARBOSA TORRES

Resumo

O teatro na Educação Infantil representa um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a expressão de emoções, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas. Dentro desse contexto, o jogo simbólico ganha destaque como linguagem fundamental, permitindo que as crianças recriem situações do cotidiano, experimentem papéis sociais e desenvolvam habilidades comunicativas e cognitivas. Além de favorecer a socialização e a cooperação, o teatro amplia a imaginação e contribui para a formação da autonomia e da identidade infantil. Dessa forma, o jogo simbólico, aliado às práticas teatrais, revela-se um instrumento potente na formação das crianças, fortalecendo vínculos afetivos e estimulando a sensibilidade artística desde os primeiros anos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teatro; Jogo Simbólico; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

Abstract

Theater in early childhood education represents an essential pedagogical resource for children's comprehensive development, as it enables the expression of emotions, creativity, and the construction of meaningful learning. Within this context, symbolic play stands out as a fundamental language, allowing children to recreate everyday situations, experiment with social roles, and develop communication and cognitive skills. In addition to fostering socialization and cooperation, theater expands the imagination and contributes to the development of children's autonomy and identity. Thus, symbolic play, combined with theatrical practices, proves to be a powerful tool in children's development, strengthening emotional bonds and stimulating artistic sensitivity from an early age.

Keywords: Early Childhood Education; Theater; Symbolic Play; Learning; Child Development.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em possibilidades na educação, muitas vezes cai-se na segmentação de conhecimentos, pois cada área de conhecimento tem a sua importância, a sua relevância e, ao trabalhar a junção de duas ou mais, nota-se o medo de que essa importância seja perdida. O conhecimento compartimentado foi uma maneira de organizar especialistas em assuntos determinados e, muitas vezes esquece-se de que o mundo é um amalgama de tudo o que vivemos, das várias referências, das complexidades das coisas.

Não se pode esquecer que é importante ter conhecimentos e buscar se aprofundar nos mesmos, mas que não haja um radicalismo, excluindo as possibilidades de se integrar assuntos, de permitir que o aluno aprenda de forma prazerosa, que se conheça qual é o ambiente de trabalho que estamos inseridos, e, principalmente, quem é este aluno.

As semelhanças, conexões e enfim, contribuições de uma área de conhecimento multidisciplinar como o teatro para o campo da educação, possibilita novas percepções. É nesse contexto que apresento uma experiência com o teatro num ambiente de educação infantil, com crianças até quatro anos. Essa experiência foi contemplada com jogos, jogos dramáticos, e jogos teatrais, numa faixa etária que muitas vezes recebe a imagem de ser impossível de se trabalhar tal assunto.

Também pretendo apontar conexões e semelhanças entre conceitos teatrais e da psicologia infantil e como ambos refletem em situações em que o jogo está presente, evidenciando neste artigo o jogo dramático, o jogo tradicional e o jogo teatral como método de ensino-aprendizagem.

Gostaria de início salientar o que tornará possível à criança imaginar, para conseguinte transpor essa imaginação e os procedimentos acima citados nos jogos em que envolvem o teatro, ou em simulações que ocorriam no espaço estudado.

Trazendo viva a presença do faz-de-conta e do drama infantil a criança consegue se ver

em outras situações, destruir bandidos e resignificar objetos, transformando um pequeno graveto na espada mais poderosa do mundo, isto ocorrerá graças a simbolização, a construção de símbolos. Estando presente também a inserção de elementos reais e irreais, procura-se identificar como a criança faz essa separação.
Mas como essa realidade será construída? Ela advém de que conceito? É natural do ser humano ou é construída?
Então, percebe-se que o homem necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade. É assim que se forma a interpretação do homem, através de divergências de pensamentos e análises de realidades distintas, percebendo assim, que o ser humano é único, mas se constitui por meio de diferentes influências, tanto externas quanto internas.
É aqui onde entra o jogo lúdico, pois lúdico é referente ao jogo como metáfora, o que possibilitará uma mediação entre realidade e pensamento. Ele será responsável pelo relacionamento entre o real e o irreal, em que a criança ligará esses dois planos. Por exemplo, quando a criança faz bolo de areia ela finge que come, não significando que ela não acredite que aquele montinho de areia seja mesmo um bolo.
O teatro, entendido como prática cultural e pedagógica, vai além da encenação formal. Na Educação Infantil, manifesta-se em brincadeiras de faz de conta, dramatizações espontâneas e atividades dirigidas que estimulam a imaginação e a criatividade. Trata-se de uma linguagem que possibilita a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da oralidade e a construção de significados compartilhados.
O jogo simbólico, caracterizado pela capacidade da criança de atribuir novos significados a objetos, situações e papéis sociais, é essencial para o desenvolvimento infantil. Ao brincar de ser “mãe”, “pai”, “professora” ou “super-herói”, a criança mobiliza esquemas de pensamento, exercita a empatia, elabora conflitos internos e fortalece a compreensão de regras sociais.
No teatro, o jogo simbólico se amplia, pois há espaço para a criação coletiva, o respeito ao turno de fala, a escuta do outro e a cooperação. Além disso, promove-se a articulação entre imaginação e realidade, um movimento fundamental para a construção de aprendizagens significativas.

DESENVOLVIMENTO
As contribuições do teatro e do jogo simbólico na Educação Infantil podem ser percebidas em diferentes dimensões:
- Cognitiva: favorece a linguagem oral, a memória, a atenção e a resolução de problemas.
- Socioemocional: possibilita lidar com sentimentos, desenvolver empatia e fortalecer vínculos.
- Cultural: promove contato com diferentes histórias, tradições e expressões artísticas.
- Corporal: amplia a coordenação motora e a consciência corporal.

A escolha de jogos teve como um dos motivos a percepção que, ao trabalhar com os jogos teatrais as crianças simulam e exploraram situações vivenciadas em seu cotidiano ou que não gostariam de vivenciar na vida real, mas percebem no jogo possibilidades de explorá-las.
Agindo elas reproduzem os papéis do meio cultural a sua volta, explorando diferentes formas de relações e valores presentes em seu contexto. Possibilitando vivências com elementos reais e irreais, podendo ou não ter a inserção de objetos, mas tendo o símbolo como elemento que transita entre a fantasia e o fictício.
pode contribuir diretamente no processo de apropriação e interação da criança com a sociedade em que está inserida e com o aprendizado de alguns elementos teatrais em suas vivências.
Percebe-se que a criança ao participar desses jogos, conhece e reproduz situações dramáticas, vivenciam novas possibilidades de aprendizagem e engrandecem o seu conhecimento a respeito da área do teatro.
Enfim, traçando um parâmetro a respeito da instituição de educação infantil, o histórico do jogo ,contendo suas ramificações que se dão em drama infantil/faz-de-conta, jogo tradicional e jogo teatral e a minha experiência enquanto estágio, pode se concluir que,

as estratégias darão certo se você planejar, aplicar e avaliar, apontando aspectos relevantes quanto ao papel do educador, que conseguirá seus objetivos se lutar por aquilo que acredita.

O jogo e a brincadeira estão presentes na sociedade desde o surgimento da cultura, retratando, através do brincar (momento lúdico), aspectos culturais, sociais e de sobrevivência em que o ser humano está envolvido. O homem vivencia essa brincadeira, o homem joga, em várias etapas de sua vida, sendo que esse jogo se modifica de acordo com suas fases de desenvolvimento.

O jogo é um método de conhecimento humano. Na infância, ao se envolver com os jogos, as crianças simulam situações vivenciadas em seu cotidiano ou que não gostariam de presenciar na vida real, por perceberem no jogo possibilidades de explorá-las.

Agindo, elas reproduzem os papéis das pessoas que estão a sua volta, experenciando diferentes formas de relações e valores presentes em seu contexto.

Então, considerando-se que o jogo é algo tão presente e humano, fazendo parte da vivência e existência infantil, porque não aplicar/desenvolver jogos teatrais em crianças no período da educação infantil? Essa pergunta me inquietou e então decidi arriscar. Durante a graduação ouvi vários comentários de que a aplicação de jogos teatrais para crianças muito pequenas pode não dar certo, devido, entre algumas das observações, ao necessário cumprimento e a absorção de regras.

O espaço da educação infantil tem um histórico de aproximadamente cento e cinqüenta anos, mas o crescimento pela busca por essa instituição no Brasil deu-se principalmente na década de 70, tendo principal motivo a inserção da mulher no mercado de trabalho. Outro motivo foi o aumento da consciência social, bem como o reconhecimento da importância e da necessidade da educação social na infância, havendo uma preocupação, tanto de órgãos públicos como de instituições de ensino, em realizar estudos teóricos e pesquisas voltadas a esse campo, sendo de importância fundamental para a implementação de políticas públicas para a infância.

No que diz respeito à metodologia, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Ludke e André (1986) explicam que a pesquisa qualitativa tem como características básicas o ambiente natural como fonte dedados, sendo o pesquisador seu principal instrumento. Em uma pesquisa qualitativa predominam os dados descritivos. A atenção volta-se muito mais para o processo do que para o resultado. Pela pesquisa qualitativa pode-se levantar as perspectivas dos participantes, ou seja, pode-se conhecer as suas crenças e os seus pontos de vista, para, posteriormente, analisá-los, discuti-los e confrontá-los. A pesquisa qualitativa não tem a preocupação de buscar evidências ou provas para hipóteses definidas. De acordo com Macedo (1994), pode-se definir pesquisa bibliográfica como a busca por informações ou como uma seleção de documentos que condizem ou se relacionam com o problema do trabalho de pesquisa. Segundo Alves (2003), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pelo desenvolvimento a partir de livros, periódicos, artigos, entre outros, ou seja, a partir de fontes já elaboradas ou de “papel”, não exigindo que o pesquisador contemple, de forma direta, o seu objeto de pesquisa, porém, é necessário que os materiais utilizados sejam de fontes seguras e condizentes com o assunto tratado no trabalho de pesquisa.

O teatro na Educação Infantil, especialmente por meio do jogo simbólico, configura-se como uma prática pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Essa linguagem artística possibilita que os pequenos explorem diferentes papéis, situações e sentimentos, ampliando sua compreensão de mundo e fortalecendo sua autonomia. Ao estimular a imaginação, a criatividade e a socialização, o teatro contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação de sujeitos críticos, expressivos e sensíveis, capazes de elaborar suas próprias narrativas e dar significado às experiências vividas. Nesse processo, a brincadeira de faz de conta assume papel central, pois permite que a criança se coloque como protagonista de sua própria história, recriando a realidade de acordo com suas percepções e necessidades. Cabe aos educadores reconhecer o

potencial dessa linguagem e, a partir disso, criar espaços de liberdade, escuta e experimentação, onde o lúdico e o pedagógico se encontrem de forma integrada, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. O teatro na Educação Infantil surge como um campo de possibilidades, onde a imaginação e a espontaneidade da criança encontram espaço para florescer. Por meio do jogo simbólico, os pequenos exploram papéis sociais, inventam histórias, experimentam gestos, sons e expressões, revelando um universo rico em criatividade e sensibilidade. Esse brincar de representar ultrapassa o simples faz de conta, pois se torna um recurso pedagógico capaz de favorecer a comunicação, a socialização e o desenvolvimento integral.

Quando a criança se coloca no lugar de um personagem, ela exercita a empatia, compreende sentimentos e pontos de vista diferentes dos seus, ao mesmo tempo em que aprende a ouvir, esperar sua vez e colaborar com o grupo. O teatro, nesse sentido, não é apenas expressão artística, mas também um espaço de convivência, respeito e partilha. Além disso, fortalece a linguagem oral, amplia o vocabulário e convida a criança a usar o corpo e a voz como formas legítimas de comunicação.

Outro aspecto essencial é a valorização da cultura. As encenações permitem resgatar contos, lendas, músicas e tradições, aproximando a criança de suas raízes e, ao mesmo tempo, abrindo portas para o conhecimento de diferentes contextos culturais. Também dialoga com outras áreas do conhecimento, como a literatura, a música, a arte e até a matemática, ao organizar tempo, espaço e sequência de ações.

Assim, o teatro na Educação Infantil não se resume a uma atividade recreativa. Ele é um convite à experimentação, ao aprendizado significativo e à construção de identidades. Cabe ao educador reconhecer esse potencial, proporcionando momentos em que a criança seja protagonista de suas descobertas, explorando, criando e se expressando em um ambiente de liberdade e encantamento.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da linguagem. Ao vivenciar diálogos, ensaiar falas ou improvisar cenas, a criança amplia seu repertório vocabular, exercita a clareza na comunicação e compreende melhor a função social da linguagem. Para aquelas que ainda estão no processo inicial da fala, o teatro também oferece a possibilidade de se expressar por meio do corpo, dos gestos, das expressões faciais e do movimento, valorizando múltiplas formas de comunicação.

Do ponto de vista socioemocional, o teatro favorece o reconhecimento e a expressão dos sentimentos. A criança pode transformar suas emoções em ação dramática, canalizando medos, inseguranças e desejos em um espaço seguro e acolhedor. Isso contribui para a regulação emocional, para o fortalecimento da autoestima e para a construção de vínculos afetivos.

Há ainda um aspecto cultural e estético: ao trabalhar com contos, lendas, poemas, músicas ou mesmo histórias criadas coletivamente, o teatro aproxima a criança da literatura, da arte e da cultura popular. A encenação permite explorar ritmos, sons, figurinos e cenários, estimulando a sensibilidade estética e a valorização das expressões artísticas.

O teatro também se apresenta como um recurso interdisciplinar. Pode estar presente em projetos de leitura, em atividades de música e artes visuais, no estudo de valores sociais, ou mesmo em aprendizagens ligadas à matemática e à organização do espaço-tempo cênico. Essa integração amplia as experiências de aprendizagem e dá sentido às práticas escolares.

Assim, o teatro na Educação Infantil não é apenas uma atividade de entretenimento, mas um instrumento pedagógico de grande potência, capaz de articular arte, ludicidade e conhecimento. Ele cria oportunidades para que as crianças sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, cultivem a imaginação, expressem sentimentos, aprendam a conviver e desenvolvam habilidades que as acompanharão por toda a vida.

A infância é um período marcado pela descoberta do mundo, pela experimentação de papéis sociais e pela construção de sentidos acerca da realidade. Nesse processo, as linguagens artísticas desempenham papel fundamental, especialmente o teatro, que

se configura como espaço de expressão, imaginação e socialização. Mais do que uma atividade recreativa, o teatro na Educação Infantil possibilita aprendizagens significativas, colaborando para o desenvolvimento integral da criança. Um de seus aspectos centrais é o jogo simbólico, que potencializa a criatividade, a comunicação e a formação de sujeitos críticos e sensíveis.

O Teatro como Linguagem na Educação Infantil

O teatro é uma linguagem artística milenar que, desde sua origem, está relacionada à coletividade, à representação da vida e à busca por sentidos. Quando inserido na Educação Infantil, ele se distancia da noção de espetáculo pronto, voltado à performance, e assume caráter de experiência, de vivência criadora. Nesse contexto, o mais importante não é o resultado final, mas o processo de exploração, expressão e experimentação proporcionado às crianças.

De acordo com as orientações a Arte deve ser entendida como campo de experiência, possibilitando à criança ampliar suas formas de comunicação e expressão. O teatro, enquanto uma dessas linguagens, favorece o desenvolvimento da oralidade, da expressão corporal, da imaginação e da capacidade de interagir em grupo.

O jogo simbólico, estudado por Jean Piaget e outros teóricos do desenvolvimento infantil, refere-se à capacidade da criança de atribuir novos significados a objetos e situações, recriando a realidade por meio da imaginação. Ao brincar de casinha, de médico, de super-herói ou de qualquer outro papel social, a criança não apenas se diverte, mas exercita sua criatividade, experimenta diferentes perspectivas e aprende a lidar com emoções e regras sociais.

No teatro, o jogo simbólico encontra espaço privilegiado. Os personagens, os enredos improvisados e os objetos cenográficos permitem à criança transitar entre o real e o imaginário. Essa vivência possibilita a elaboração de conflitos internos, o exercício da empatia e a compreensão de papéis sociais. Assim, o teatro não se reduz a uma atividade artística, mas se torna um poderoso recurso pedagógico e formativo.

Para que o teatro e o jogo simbólico sejam efetivos na Educação Infantil, o papel do educador é fundamental. Cabe a ele criar contextos que estimulem a imaginação, propor materiais que possam ser ressignificados e, sobretudo, valorizar a participação ativa da criança.

O educador não deve impor roteiros prontos ou restringir a criatividade, mas atuar como mediador do processo, oferecendo sugestões, incentivando a expressão espontânea e garantindo um espaço de liberdade. Essa postura possibilita que a criança seja protagonista de suas aprendizagens, respeitando sua singularidade e ritmo de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é o potencial inclusivo do teatro. Ao permitir diferentes formas de expressão – verbal, corporal, gestual, musical – ele contempla crianças com distintas habilidades e necessidades. O jogo simbólico, por sua flexibilidade, possibilita que cada criança encontre seu espaço de participação, ampliando a sensação de pertencimento e fortalecendo vínculos sociais.

Assim, o teatro se configura como linguagem acessível, democrática e essencial em contextos educativos que visam à inclusão e à valorização da diversidade.

Na prática, o teatro e o jogo simbólico podem se materializar em diferentes atividades na Educação Infantil: dramatizações de histórias, improvisações coletivas, jogos de faz de conta, construção de cenários com materiais recicláveis, uso de fantasias e máscaras, entre outros.

Essas práticas não precisam ser formais ou estruturadas. Muitas vezes, o simples ato de oferecer objetos do cotidiano para que as crianças os ressignifiquem já constitui atividade teatral significativa. O mais importante é que essas experiências sejam vividas em um ambiente de acolhimento, respeito e liberdade criadora.

O teatro, aliado ao jogo simbólico, é ferramenta pedagógica indispensável na Educação Infantil. Mais do que uma atividade lúdica, ele promove aprendizagens que perpassam o cognitivo, o social, o emocional e o expressivo, colaborando para a formação integral da criança.

Ao assumir papel central no currículo, o teatro contribui para que a escola seja espaço

de imaginação, criatividade e construção coletiva. Reconhecer sua importância significa valorizar a infância em sua essência, respeitando a necessidade da criança de brincar, experimentar e criar.

Portanto, investir em práticas teatrais na Educação Infantil é investir em sujeitos críticos, sensíveis e capazes de transformar a realidade pela força da imaginação e da expressão artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro e o jogo simbólico na Educação Infantil representam instrumentos pedagógicos de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança. Ambos favorecem a expressão de sentimentos, a construção de conhecimentos e o fortalecimento das relações sociais, permitindo que a criança vivencie situações de forma lúdica e significativa. O teatro, como linguagem artística, amplia a imaginação, a criatividade e a sensibilidade estética, enquanto o jogo simbólico possibilita a elaboração de experiências do cotidiano, promovendo aprendizagens que vão além do conteúdo escolar.

Dessa forma, ao integrar essas práticas na rotina educativa, o professor cria oportunidades para que a criança seja protagonista de suas descobertas, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de expressão. O teatro e o jogo simbólico não apenas contribuem para o processo de aprendizagem, mas também para a formação de sujeitos mais criativos, comunicativos e conscientes de si e do outro.

Assim, cabe à escola e aos educadores valorizar essas linguagens como recursos fundamentais no currículo da Educação Infantil, reconhecendo que brincar, representar e imaginar são caminhos legítimos e indispensáveis para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. In: Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 22(37), 1999.

COSTA, Lygia Martins. De Museologia, arte e políticas de patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN,
2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo, Brasiliense: 1986.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de
preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

FONSECA, Alice; DÓRIA, Renato. Definindo o valor histórico: uma reflexão sobre patrimônio.
Horizonte Científico, Uberlândia, v. 2, n. 2, 2008.

SANTOS, M.B. dos; VIEIRA, E. (Org.). Divulgações do Museu de Ciências e Tecnologia / UBEA/PUCRS.
N. I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SILVEIRA, A.V. O ensino e a aprendizagem nas aulas de Ciências da Educação de Jovens e Adultos. In:
Cadernos Fapa, n.4, 2008.

POR QUE OS BRASILEIROS AINDA TÊM BAIXA FLUÊNCIA EM INGLÊS? UMA ANÁLISE DOS ENTRAVES EDUCACIONAIS E CULTURAIS

ETIENE RODRIGUES PESSOA

RESUMO:
Apesar da crescente importância do inglês como língua global, a fluência da população brasileira nesse idioma ainda é considerada baixa, especialmente quando comparada a outros países em desenvolvimento. Este artigo analisa de forma crítica os principais fatores que contribuem para essa realidade, com foco nos entraves educacionais, culturais, socioeconômicos e estruturais. No âmbito educacional, observa-se que a formação inicial e continuada dos professores de inglês apresenta deficiências significativas, muitas vezes marcada por uma abordagem teórica excessiva, pouco alinhada às práticas comunicativas contemporâneas. Soma-se a isso a carga horária insuficiente dedicada ao ensino do idioma nas redes públicas de ensino, além de currículos desatualizados e metodologias centradas na tradução, na memorização de regras gramaticais e em atividades descontextualizadas, que pouco dialogam com as reais necessidades dos alunos. Do ponto de vista cultural e social, percebe-se que o inglês ainda é visto por parte expressiva da população como uma habilidade elitizada, restrita a determinados grupos socioeconômicos e profissionais. Fora dos grandes centros urbanos, o acesso a recursos de qualidade é extremamente limitado, agravado pela falta de políticas públicas que promovam a equidade no ensino de línguas. Barreiras econômicas impedem que muitos estudantes acessem cursos privados, intercâmbios, materiais didáticos atualizados e ferramentas digitais, ampliando o fosso educacional. Além disso, há um descompasso entre a importância atribuída ao inglês nas esferas acadêmica e profissional e sua percepção como ferramenta de uso prático no cotidiano, o que contribui para baixos níveis de motivação e engajamento. A análise também destaca o impacto, ainda subaproveitado, das tecnologias digitais, que embora ofereçam inúmeras possibilidades de aprendizagem autônoma como aplicativos, plataformas online, podcasts, canais de vídeo e redes sociais, não conseguem, por si só, suprir as deficiências estruturais do ensino formal, especialmente entre populações com baixa escolaridade digital. Outro fator relevante é o histórico ensino de línguas no Brasil, que por décadas foi pautado em modelos tradicionais, muitas vezes desconectados das metodologias comunicativas que privilegiam a interação, a escuta ativa e a fluência real. Diante desse contexto multifacetado, o artigo defende que a superação dos entraves demanda não apenas investimentos robustos na formação docente, na atualização curricular e na ampliação da carga horária nas escolas, mas também uma transformação cultural mais ampla, que ressignifique o papel do inglês na sociedade brasileira. É fundamental que o idioma seja visto não apenas como requisito acadêmico ou diferencial profissional, mas como ferramenta de acesso à cidadania global, à informação, à cultura e às oportunidades em um mundo cada vez mais interconectado. A construção de uma política linguística inclusiva, articulada entre governo, setor privado, universidades e sociedade civil, é apontada como caminho essencial para promover a democratização do ensino de inglês no Brasil, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais e para o desenvolvimento humano e econômico do país.

PALAVRAS-CHAVE: barreiras culturais e educacionais; cultura e aprendizagem de línguas; educação no Brasil; ensino de inglês e políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o domínio da língua inglesa tornou-se uma habilidade estratégica para o acesso a oportunidades educacionais, profissionais e culturais.

Considerada a principal língua contemporânea, o inglês é amplamente utilizado em ambientes acadêmicos, tecnológicos, comerciais e diplomáticos, sendo frequentemente exigido em processos seletivos e concursos

públicos. Apesar dessa centralidade, o Brasil continua a apresentar níveis baixos de proficiência na língua inglesa. Em 13 de novembro de 2024 a EF Education First (EF), empresa líder em educação internacional, publicou os resultados de 2024 do EF Índice de proficiência em Inglês (EF EPI) a maior ferramenta de pesquisa internacional para identificar o nível do inglês da população por países, capitais e regiões, publicado anualmente desde 2011. O Brasil sofreu uma queda de 21 pontos comparado ao ano anterior (2023), ocupando a 70ª colocação, esta é a posição mais baixa que o país ocupou desde 2012.

Essa realidade contraditória entre a importância do inglês e o baixo desempenho nacional levanta questões cruciais sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Embora o inglês esteja presente no currículo escolar há décadas, a fluência real entre estudantes e adultos permanece limitada, refletindo desigualdades profundas no sistema educacional, falhas na formação docente, falta de recursos e uma cultura que, muitas vezes, não valoriza o aprendizado de uma segunda língua. Além disso, fatores socioeconômicos e psicológicos, como o acesso desigual a cursos particulares e o receio de falar em público, também desempenham um papel relevante.

Este artigo propõe uma análise crítica dos principais entraves educacionais e culturais que contribuem para a baixa fluência em inglês entre os brasileiros. Ao discutir aspectos estruturais, pedagógicos e sociais, pretende-se compreender por que o Brasil ainda enfrenta dificuldades em transformar o ensino da língua inglesa em uma ferramenta verdadeiramente inclusiva e eficaz.

OBJETIVOS

Analisar os principais fatores educacionais, culturais e socioeconômicos que contribuem para a baixa fluência em língua inglesa entre a população brasileira.

Objetivos Específicos

Pesquisar as limitações do ensino de inglês no currículo da educação básica brasileira, especialmente na rede pública.

Examinar a formação e as condições de trabalho dos professores de inglês no país.

Compreender de que forma a desigualdade socioeconômica impacta o acesso ao aprendizado da língua inglesa.

Identificar barreiras culturais e psicológicas que dificultam a aquisição da língua por parte dos brasileiros.

Apontar possíveis caminhos e políticas públicas para melhorar o ensino e a proficiência em inglês no Brasil.

JUSTIFICATIVA

O domínio da língua inglesa, em tempos de intensa globalização, interdependência econômica e circulação acelerada de informações, configura-se como uma competência-chave para o exercício pleno da cidadania, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, a mobilidade acadêmica e profissional, e a inserção qualificada no mercado de trabalho, tanto nacional quanto internacional. A fluência em inglês não apenas amplia oportunidades individuais, mas também se torna um fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social de um país, uma vez que possibilita maior competitividade, inovação e integração nas dinâmicas globais.

No entanto, os dados disponíveis revelam que o Brasil permanece significativamente aquém do desejável quando se trata da proficiência em inglês, mesmo após décadas em que o ensino do idioma é previsto como componente curricular obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal cenário escancara não apenas fragilidades estruturais no sistema educacional, mas também reforça e aprofunda desigualdades socioeconômicas históricas, visto que são principalmente os estudantes das camadas mais vulneráveis que enfrentam maiores dificuldades de acesso a um ensino de línguas de qualidade. Essa disparidade compromete não apenas a equidade educacional, mas também limita o desenvolvimento social, tecnológico e econômico do país.

A presente pesquisa se justifica, portanto, pela urgência em compreender as múltiplas causas que dificultam a consolidação de uma educação linguística eficaz no Brasil. A investigação abrange fatores como a formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes carece de atualização metodológica e recursos didáticos adequados; as limitações na infraestrutura escolar,

particularmente na rede pública; os desafios socioeconômicos que restringem o acesso a experiências imersivas, cursos extracurriculares e tecnologias educacionais; além das questões culturais que impactam a percepção social sobre a importância do inglês no cotidiano.

Ao propor uma análise crítica e abrangente desses elementos, o estudo busca não apenas diagnosticar os problemas, mas também oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Refletir sobre esses desafios é fundamental para construir uma educação linguística que seja, de fato, acessível, equitativa, contemporânea e alinhada às demandas do século XXI. Mais do que uma habilidade acadêmica, o domínio da língua inglesa deve ser reconhecido como um direito linguístico e como instrumento de inclusão social, mobilidade e fortalecimento da cidadania global.

História e Contexto Linguístico

O Brasil é o único país de língua portuguesa nas Américas, o que o isola linguisticamente de seus vizinhos hispanofalantes e das potências anglófonas. Diferente de países como Índia ou Filipinas, que foram colônias britânicas e herdaram o inglês como segunda língua oficial ou cooficial, o Brasil não teve esse tipo de contato com o mundo anglófono. Sua colonização foi realizada por Portugal, o que consolidou o português como língua hegemônica em todo o território nacional, sem a incorporação formal de outras línguas no sistema educacional ou na administração pública.

Além disso, a influência histórica de outros idiomas no Brasil, como o francês no século XIX e o espanhol nas relações sul-americanas, foi mais restrita ao campo diplomático, acadêmico ou cultural, sem grande impacto na formação linguística da população em geral. O inglês começou a ganhar relevância apenas no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos emergem como potência econômica, militar e cultural. A partir desse momento, o inglês passa a ser associado ao desenvolvimento tecnológico, ao mercado global e ao acesso à informação, mas seu ensino no Brasil foi introduzido de forma tardia e, muitas vezes, de maneira fragmentada e pouco sistemática.

Diferente de nações bilíngues ou multilíngues, o Brasil construiu sua identidade linguística com forte centralização no português, o que gerou, ao longo do tempo, uma relativa resistência ou baixa urgência social para a incorporação de línguas estrangeiras no cotidiano. Isso se reflete na estrutura educacional, que por décadas tratou o ensino de idiomas como disciplina acessória e não como competência essencial. Além disso, o vasto território brasileiro e as desigualdades regionais também dificultaram a expansão de políticas linguísticas efetivas e equitativas.

Na atualidade, embora o inglês seja reconhecido como língua franca global e cada vez mais presente em ambientes acadêmicos, profissionais e digitais, o Brasil ainda lida com os desafios estruturais herdados de sua história linguística. A ausência de um passado colonial diretamente ligado a países anglófonos, somada a fatores culturais e econômicos, ajuda a compreender por que o país tem, até hoje, uma das menores taxas de fluência em inglês da América Latina, especialmente quando comparado a países como Argentina, Chile ou Uruguai, onde o contato histórico e cultural com o inglês foi mais intenso e valorizado.

A Deficiência do Ensino de Inglês na Rede Pública Brasileira: Uma Reflexão Crítica sobre o Currículo

O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras apresenta deficiências estruturais, pedagógicas e curriculares que impactam diretamente a formação linguística dos estudantes. Embora o inglês seja considerado essencial para a inserção global no mercado de trabalho, na ciência e na cultura, ele permanece como uma disciplina isolada no currículo escolar que frequentemente adota uma abordagem tradicional, com foco excessivo em gramática normativa, listas de vocabulário e traduções. Há pouca ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e ouvir) de forma integrada. Esse modelo ignora os princípios da abordagem comunicativa, amplamente reconhecida como mais eficaz para o aprendizado de línguas estrangeiras. O aluno torna-se um “consumidor passivo”

de regras e estruturas, sem oportunidades reais de produzir sentido em inglês. Segundo Leffa (2016), a formação inicial de professores de inglês no Brasil muitas vezes negligencia a prática pedagógica comunicativa, priorizando conteúdos teóricos e gramaticais que não refletem as necessidades reais da sala de aula.

Outro fator importante está relacionada à carga horária dedicada ao inglês na rede pública que, costuma ser mínima, geralmente apenas uma ou duas aulas por semana, com duração de 50 minutos. Esse tempo é claramente insuficiente para desenvolver habilidades comunicativas reais, especialmente considerando que muitos alunos têm o primeiro contato com o idioma apenas no 6º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Paiva (2011), a baixa carga horária dedicada ao inglês nas escolas públicas impede o desenvolvimento de competências comunicativas, comprometendo a fluência linguística. Além disso, a falta de continuidade e profundidade entre os anos escolares dificulta a consolidação da aprendizagem. A aprendizagem de idiomas exige prática constante e progressão de níveis, se torna esporádica e ineficaz.

O papel do professor é central na qualidade do ensino de qualquer disciplina e, no caso do inglês como língua estrangeira, isso se torna ainda mais evidente. No entanto, os docentes que atuam nas escolas públicas brasileiras enfrentam uma série de obstáculos que comprometem sua prática pedagógica, sua motivação e, por consequência, a aprendizagem dos alunos. Obstáculos como formação inicial: teoria desconectada da prática, formação continuada inexistente ou inalcançável, desvalorização da carreira docente, condições de trabalho e abandono profissional.

De acordo LEFFA (2016, p.89),

“A formação do professor de línguas precisa articular teoria e prática, considerando a realidade dos alunos e da escola”.

Falta de Imersão e Uso Cotidiano

No Brasil, o inglês raramente faz parte da vida cotidiana da maioria da população. A mídia, o comércio e os serviços públicos operam quase exclusivamente em português, o que limita consideravelmente as oportunidades de exposição espontânea ao idioma. A imersão linguística é reconhecida como um dos pilares fundamentais na aquisição de uma segunda língua, especialmente na perspectiva da abordagem comunicativa (Krashen, 1985).

Em países europeus, como Suécia, Holanda e Noruega, há uma prática cultural consolidada de consumir produtos midiáticos: filmes, séries e músicas no idioma original, frequentemente sem dublagem, apenas com legendas. Esse contato constante permite que os falantes desenvolvam competências de compreensão auditiva, pronúncia e vocabulário de maneira muito mais orgânica e natural (Crystal, 2003).

No Brasil, por outro lado, a cultura da dublagem é predominante, o que reduz significativamente a exposição da população à fonologia e às estruturas sintáticas do inglês. Celani (2001) já alertava que a ausência de contextos reais de uso do idioma fora do ambiente formal de ensino impede que o inglês seja internalizado como uma ferramenta comunicativa. Essa falta de aplicabilidade prática contribui diretamente para a percepção de que o inglês é uma disciplina escolar, desvinculada da vida cotidiana, e não uma competência funcional.

Além disso, segundo Paiva (2005), a ausência de políticas públicas que incentivem a presença do inglês em espaços culturais e midiáticos reforça esse distanciamento. Portanto, a carência de imersão não se dá apenas no nível individual, mas é também reflexo de uma construção social e cultural que marginaliza o uso do inglês fora do ambiente educacional.

Desigualdade de Acesso - Fatores socioeconômicos

A desigualdade socioeconômica no Brasil também é um dos fatores determinantes na perpetuação das dificuldades no aprendizado de inglês. Trata-se de um problema estrutural que transcende o âmbito educacional, afetando diretamente as oportunidades de desenvolvimento linguístico de grande parte da população. Como destaca Menezes (2020), o acesso a recursos educacionais de qualidade no país é profunda-

mente desigual, o que cria uma divisão clara entre aqueles que podem arcar com cursos privados, intercâmbios e materiais didáticos atualizados, e aqueles que dependem exclusivamente da educação pública, frequentemente marcada por limitações estruturais, falta de recursos e metodologias defasadas. Essa realidade aprofunda o abismo social e compromete a mobilidade econômica e cultural de milhões de brasileiros. O domínio do inglês, considerado uma competência-chave no mercado de trabalho globalizado, torna-se mais um marcador de desigualdade social, reforçando ciclos de exclusão e limitando o acesso a melhores oportunidades profissionais, acadêmicas e culturais (TILIO, 2007).

Além disso, a ausência de políticas públicas robustas e consistentes que priorizem o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas agrava esse cenário. Embora haja iniciativas pontuais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e propostas curriculares para o ensino de inglês no ensino fundamental e médio, essas ações muitas vezes carecem de continuidade, financiamento adequado e formação docente específica (GIMENEZ; FORTUNE, 2015).

Portanto, combater a desigualdade no ensino de inglês no Brasil não se resume a melhorar métodos pedagógicos, mas envolve, sobretudo, enfrentar questões estruturais, econômicas e sociais. A implementação de políticas públicas inclusivas, que garantam acesso equitativo a uma educação linguística de qualidade, é fundamental para transformar esse quadro e permitir que o inglês cumpra seu papel como ferramenta de inclusão e empoderamento, e não como mais um instrumento de segregação social.

Medo de errar e bloqueios emocionais

Muitos brasileiros enfrentam insegurança e vergonha ao falar inglês, mesmo quando têm algum conhecimento da língua. Esse medo de errar, associado à possibilidade de ser julgado, gera bloqueios emocionais que impedem a prática, que é essencial para o aprendizado. Esse fenômeno é amplificado por um sistema educacional que, muitas vezes, foca excessivamente na gramática e na correção, e pouco na comunicação espontânea. KRASHEIN (1982, p.31),

"O medo de errar é uma das principais barreiras para o uso ativo de uma segunda língua, especialmente em contextos onde o erro é punido e não visto como parte do processo de aprendizagem".

Complementa Krashen (1982) que o aprendizado eficaz de línguas depende de um ambiente livre de estresse, no qual o aluno se sinta seguro para experimentar e cometer erros.

Baixa autoestima linguística

A baixa autoestima linguística é um dos entraves subjetivos mais significativos no processo de aprendizagem do inglês no Brasil. Muitos estudantes internalizam, desde a infância ou adolescência, a crença de que são "incapazes" de aprender inglês, especialmente quando enfrentam dificuldades nas primeiras tentativas ou são expostos a métodos pouco motivadores e excessivamente gramaticais. Essa percepção negativa sobre suas próprias capacidades gera um ciclo de boicote, no qual a falta de confiança impacta diretamente a motivação, a disposição para praticar e, consequentemente, o progresso no aprendizado (DÖRNYEI, 2001).

Segundo Norton (2000), a identidade do aprendiz está profundamente ligada às oportunidades de uso da língua e às relações de poder que permeiam o processo educacional. Quando os alunos não se veem como legítimos usuários do idioma, seja por fatores sociais, culturais ou pedagógicos, desenvolvem uma identidade linguística fragilizada, marcada por insegurança e ansiedade. Isso leva à evitação de situações comunicativas, reforçando a crença limitante de que "não conseguem aprender inglês".

Além disso, pesquisas no campo da psicologia educacional (UR, 1996) demonstram que o medo do erro, frequentemente associado à avaliação punitiva e ao ambiente escolar pouco acolhedor, agrava ainda mais esse quadro. O erro, que deveria ser tratado como parte natural do processo de aquisição de uma língua, passa a ser interpretado como um fracasso pessoal, o que desestimula a participação ativa dos alunos.

Portanto, a baixa autoestima linguística não é um fenômeno isolado, mas um reflexo de

práticas pedagógicas tradicionais, de discursos sociais que associam o inglês a um capital simbólico restrito e de uma cultura educacional que nem sempre promove ambientes seguros para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Distância cultural

O inglês é visto por alguns como uma língua "distante" da realidade brasileira, ligada a uma cultura estrangeira com a qual nem todos se identificam. Esse sentimento de desconexão cultural pode gerar resistência ao aprendizado, especialmente em contextos onde o inglês não parece ter aplicação prática ou imediata na vida cotidiana. Desse modo, O inglês, muitas vezes, é associado a uma cultura estrangeira predominantemente anglo-saxônica que nem sempre dialoga com os referenciais culturais da população brasileira. De acordo com Byram (1997), o aprendizado de uma língua estrangeira envolve não apenas a aquisição de estruturas linguísticas, mas também o desenvolvimento de competências interculturais, que permitem ao aprendiz compreender e dialogar com os valores, costumes e práticas culturais associados ao idioma.

No entanto, quando o ensino de inglês é apresentado de forma descontextualizada, distante da realidade social dos alunos, surge um sentimento de desconexão e, consequentemente, resistência. Para muitos, especialmente em regiões com menor acesso a conteúdos internacionais ou oportunidades de uso prático do idioma, o inglês é visto como algo alheio, pertencente a uma elite econômica ou a mercados distantes (MOITA LOPES, 1996). Esse fenômeno é intensificado quando os materiais didáticos priorizam referências culturais estrangeiras sem promover pontes com a cultura local.

Além disso, Rajagopalan (2003) argumenta que existe uma necessidade urgente de "descolonizar" o ensino de línguas, propondo uma abordagem que reconheça a diversidade cultural e que torne o inglês uma ferramenta de empoderamento, e não de alienação. Assim, a percepção de distância cultural não é apenas uma questão subjetiva, mas um entrave concreto que impacta diretamente a motivação, o engajamento e, consequentemente, a eficácia do processo de aprendizagem do inglês no Brasil.

Falta de exposição natural à língua

A aquisição de uma língua estrangeira é fortemente beneficiada pela exposição frequente, contextualizada e espontânea ao idioma. Em diversos países como Holanda e Alemanha, a presença do inglês no cotidiano é constante, os programas de televisão e filmes são transmitidos sem dublagem, a sinalização pública é frequentemente bilíngue, e há um alto consumo de conteúdo digital em inglês. Essas práticas criam um ambiente linguístico rico e favorecem o aprendizado incidental, em que a língua é absorvida de forma natural, sem a necessidade de instrução formal constante. No Brasil, entretanto, esse tipo de exposição é bastante restrito. A maioria dos conteúdos audiovisuais é dublada, o que, embora aumente a acessibilidade para parte da população, reduz significativamente o contato auditivo com a língua inglesa. A prática de assistir a filmes e séries com áudio original e legendas ainda é limitada.

Além disso, a presença do inglês em espaços públicos é praticamente inexistente fora dos grandes centros urbanos e contextos turísticos. A convivência direta com falantes nativos da língua também é rara para a maioria da população, e o inglês, em muitos contextos, é percebido como uma língua restrita a ambientes formais ou acadêmicos, distante da vivência cotidiana da maioria dos brasileiros.

Essa carência de imersão natural tem implicações diretas no desenvolvimento da fluência oral e da compreensão auditiva, pois o aprendiz tem menos oportunidades de ouvir o idioma em situações reais de comunicação e praticar o uso espontâneo da língua. Em consequência, o estudo do inglês torna-se altamente dependente do ambiente escolar ou de cursos bilingue, o que exige um esforço deliberado e disciplinado por parte do aluno para manter contato com o idioma por meio de podcasts, músicas, filmes legendados, aplicativos, interações online entre outros recursos. De acordo com Tomlinson (2008), para que o aprendizado de uma língua seja eficaz e duradouro, é essencial que o aluno seja exposto a uma ampla gama de textos autênticos, relevantes e variados. No contexto brasileiro, essa recomendação ain-

da é um desafio, sobretudo nas escolas públicas, onde o acesso à internet, materiais audiovisuais e experiências interativas com a língua são limitados.

Influência da pronúncia nativa

A influência da língua materna na pronúncia de um idioma estrangeiro é um fenômeno amplamente reconhecido nos estudos de aquisição de segunda língua. No caso do Brasil, o português brasileiro apresenta uma sonoridade muito distinta do inglês. A diferença fonética e rítmica pode dificultar a pronúncia correta e a compreensão auditiva. Além disso, o medo de "soar errado" ou "americanizado" pode causar constrangimento em alguns contextos sociais.

Do ponto de vista fonético, o inglês possui sons vocálicos e consoantes que não existem no português, como o som interdental /θ/ (como em think) ou a distinção entre sons vocálicos longos e curtos (/i / em seat e / / em sit), que são frequentemente neutralizados pelos falantes brasileiros. Essa ausência de correspondência direta entre os sistemas sonoros dos dois idiomas exige um esforço adicional de percepção auditiva e produção vocal, o que nem sempre é devidamente trabalhado nas salas de aula tradicionais.

Os padrões de ritmo, acentuação e entoação também difere bastante entre o inglês e o português. Essa diferença pode levar os estudantes a produzirem o inglês com uma entonação “arrastada”, prejudicando a naturalidade da fala e a inteligibilidade para ouvintes nativos.

De acordo com Jenkins (2000), é importante reconhecer que a pronúncia “perfeita” ou nativa não deve ser o objetivo principal do ensino de línguas, especialmente no contexto de comunicação internacional. O foco, segundo a autora, deve estar na inteligibilidade mútua e na eficácia comunicativa, respeitando as variações naturais dos aprendizes multilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fatores educacionais, culturais e socioeconômicos que contribuem para a baixa fluência em inglês entre os brasileiros revela um cenário complexo que demanda atenção acelerada de políticas públicas, educadores e da sociedade como um todo. No que se refere aos entraves educacionais, identificou-se que o ensino da língua inglesa na educação básica, particularmente na rede pública, sofre com carga horária insuficiente, metodologias ultrapassadas e escassez de recursos pedagógicos modernos. Essa limitação curricular compromete o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas essenciais: escuta, fala, leitura e escrita. Além disso, a formação e as condições de trabalho dos professores de inglês revelam uma desconexão entre teoria e prática, marcada pela precarização da carreira docente e pela ausência de formação continuada acessível e eficaz.

A análise também destacou o papel da desigualdade socioeconômica como um fator transversal: o acesso a cursos de inglês de qualidade, materiais atualizados e experiências de imersão ainda é um privilégio de poucos. Essa exclusão não apenas reforça desigualdades já existentes, como limita o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais que exigem a proficiência no idioma.

Do ponto de vista cultural e psicológico, o medo de errar, a baixa autoestima linguística e a percepção do inglês como algo distante da realidade brasileira configuram barreiras invisíveis, porém poderosas, no processo de aprendizagem. A ausência de um ambiente de imersão e a limitada presença do idioma no cotidiano tornam o aprendizado ainda mais desafiador.

Diante desse cenário, é fundamental que o Brasil repense suas políticas públicas de ensino de línguas, investindo na formação docente, na ampliação da carga horária, na adoção de metodologias comunicativas e na criação de ambientes mais estimulantes para o uso do inglês. Mais do que ensinar um idioma, é necessário criar uma cultura de valorização do multilinguismo, que reconheça o inglês como ferramenta de inclusão, desenvolvimento pessoal e cidadania global. Superar esses obstáculos exige esforços articulados entre governo, instituições de ensino, comunidade acadêmica e sociedade civil. Somente assim será possível garantir que o ensino da língua inglesa no Brasil deixe de ser um símbolo de desigualdade e se torne, efetivamente, um instrumento de transfor-

mação.

REFERÊNCIAS

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: Mudanças e Continuidades. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Política e pesquisa em educação: o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 7-26, 2001.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman, 1985.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e perspectivas. In: ROCHA, Everaldo P. (org.). Linguística aplicada: teoria e prática. Porto Alegre: Edipucrs, 2016. p. 75-92.

MENEZES, Viviane Maria. Desigualdades no ensino de inglês no Brasil: uma análise crítica das oportunidades de aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 123-145, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Línguas estrangeiras no Brasil: entre o desejo e a realidade. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 17, n. 96, p. 43-49, 2011.
PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Aquisição de segunda língua e fatores sociais. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 155-180, 2005.

JENKINS, Jennifer. The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals. Oxford: Oxford University Press, 2000.

TOMLINSON, Brian. Materials Development in Language Teaching. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CRYSTAL, David. English as a Global Language. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BYRAM, Michael. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da identidade na linguagem e na educação. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 29-52, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NORTON, Bonny. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. London: Longman, 2000.

UR, Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIMENEZ, Telma; FORTUNE, Amanda. English Language Teaching in Public Primary Schools in Brazil: Challenges and Perspectives. RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 2, p. 305-327, 2015.

TILIO, Rogério. O ensino de inglês como instrumento de inclusão social: um discurso possível?

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 377-396, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL

EVELYN RENATA CERDEIRINHA

RESUMO

O brincar na escola infantil é muito mais do que um simples momento de lazer. Ele é parte fundamental do processo educativo, permitindo que a criança aprenda de forma prazerosa e natural. Durante as brincadeiras, os pequenos desenvolvem a imaginação e exploram diferentes formas de expressão. O jogo simbólico, por exemplo, ajuda a compreender papéis sociais e a realidade à sua volta. Brincar também favorece a construção de vínculos com colegas e professores. Esse convívio promove o respeito, a partilha e a cooperação. Ao interagir, a criança aprende a lidar com regras e a resolver conflitos. Além disso, o brincar estimula a autonomia e a confiança em si mesma. No aspeto cognitivo, favorece a linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas. No aspeto motor, fortalece a coordenação, o equilíbrio e a consciência corporal. Através do brincar, a escola torna-se um espaço de experiências significativas. As atividades lúdicas despertam curiosidade e interesse pelo aprender. O professor, nesse contexto, atua como mediador e facilitador. Ele cria oportunidades para que a criança explore, descubra e se desenvolva. O brincar também respeita o ritmo individual de cada aluno. Valoriza a diversidade e reconhece diferentes formas de aprender. Assim, a brincadeira deixa de ser apenas recreação. Passa a ser uma estratégia pedagógica essencial. Ela contribui para a formação integral do ser humano. E transforma a infância numa etapa rica em descobertas e aprendizagens.
Palavras-chave: Desenvolvimento; Criatividade; Socialização.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças, e vai muito além da simples diversão. Desde os primeiros anos de vida, o brincar é a forma que a criança encontra para explorar o mundo, aprender sobre si mesma e sobre os outros, e desenvolver habilidades importantes para toda a vida. Na escola infantil, o brincar deve ser visto como parte central do processo educativo, pois é por meio dele que a criança experimenta, descobre e constrói conhecimento de maneira natural e significativa.

Durante as brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a se comunicar, compartilhar, respeitar regras e a lidar com frustrações. É nesse espaço lúdico que ela desenvolve a criatividade, a imaginação, a coordenação motora, a atenção e até a capacidade de resolver problemas. Além disso, o brincar ajuda a fortalecer vínculos com colegas e professores, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

Portanto, entender a importância do brincar na escola infantil é fundamental para garantir que o aprendizado seja prazeroso, inclusivo e eficaz. Ao valorizar as brincadeiras, a escola reconhece que a infância é um período de descobertas e de experiências que formam a base para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios futuros de maneira saudável e criativa.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é uma das formas mais efetivas de aprendizagem durante a infância. Diferente de uma aula tradicional, que muitas vezes exige atenção passiva, o brincar coloca a criança como protagonista do próprio aprendizado. Ao brincar, a criança manipula objetos, cria histórias e interage com colegas, construindo conhecimento de maneira prática e concreta.

Por exemplo, ao brincar de construir uma cidade com blocos, a criança aprende sobre proporções, equilíbrio, cores e formas, além de desenvolver noções básicas de matemática e lógica sem perceber que está estudando. Já em brincadeiras de faz de conta, como “mercado” ou “escola”, a criança pratica habilidades de linguagem, negociação, organização e tomada de decisão, desenvolvendo também empatia ao se colocar no lugar dos

outros.
Além disso, o brincar ajuda a criança a compreender regras, limites e consequências. Jogos de tabuleiro ou brincadeiras com regras simples, como o “esconde-esconde” ou o “pula-corda”, ensinam a criança a respeitar normas, a lidar com vitórias e derrotas, e a trabalhar em grupo, aspectos fundamentais para a vida em sociedade.
O brincar permite que a aprendizagem seja mais significativa, pois a criança está motivada, envolvida e interessada no que está fazendo. Quando a escola valoriza o lúdico, ela garante que o conhecimento seja construído de forma prazerosa e duradoura, criando experiências que marcam positivamente a infância.
O brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional das crianças. A interação com colegas durante as brincadeiras permite que elas aprendam a compartilhar, a cooperar, a negociar e a resolver conflitos de forma saudável. Por exemplo, em uma atividade de dramatização, uma criança precisa esperar sua vez de falar, respeitar a fala dos colegas e colaborar para que a história seja completa, desenvolvendo habilidades de paciência e empatia.
Além disso, o brincar ajuda a criança a reconhecer e expressar suas emoções. Atividades lúdicas permitem que ela externalize sentimentos de alegria, frustração, medo ou entusiasmo de forma segura. Crianças que têm a oportunidade de brincar regularmente tendem a apresentar melhor regulação emocional, autoestima mais alta e maior capacidade de lidar com situações adversas.
O espaço do brincar também é importante para fortalecer vínculos afetivos. Ao brincar com colegas ou educadores, a criança aprende sobre confiança, amizade e cooperação. Esses vínculos contribuem para a construção de um ambiente escolar acolhedor, onde a criança se sente segura para explorar, errar e aprender.
O desenvolvimento cognitivo é amplamente favorecido pelo brincar. Jogos de lógica, quebra-cabeças, brincadeiras de memória e atividades de classificação de objetos ajudam a criança a desenvolver atenção, raciocínio, memória e habilidades de resolução de problemas.
Brincadeiras simbólicas, como encenar situações da vida cotidiana, estimulam a criatividade e a capacidade de planejamento. Quando a criança cria uma história ou inventa um personagem, ela organiza ideias, imagina diferentes cenários e toma decisões, desenvolvendo pensamento crítico e habilidades cognitivas complexas.
O brincar também desperta a curiosidade científica. Atividades que envolvem água, areia, plantas ou observação de insetos permitem que a criança explore propriedades físicas, mudanças no ambiente e relações de causa e efeito. Por exemplo, uma criança que brinca com água e recipientes de diferentes tamanhos aprende conceitos de volume e fluxo de forma prática e divertida, absorvendo conhecimento de maneira concreta e significativa.
O brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento motor das crianças. Atividades que envolvem correr, pular, subir, descer ou dançar fortalecem a coordenação motora grossa, o equilíbrio e a resistência física. Por outro lado, brincadeiras que exigem manipulação de objetos, recorte, pintura ou montagem de peças trabalham a coordenação motora fina, essencial para atividades escolares futuras, como escrita e desenho.
Jogos motores também ajudam na percepção do próprio corpo e na noção espacial, permitindo que a criança se mova com mais segurança e consciência. Além disso, atividades físicas lúdicas promovem saúde, evitando sedentarismo e estimulando hábitos saudáveis desde cedo.
O brincar é o principal meio de estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Atividades lúdicas permitem que a criança invente personagens, crie histórias e transforme objetos simples em elementos mágicos ou funcionais, desenvolvendo pensamento inovador e flexível.
Por exemplo, uma caixa de papelão pode se transformar em carro, casa, barco ou foguete, dependendo da imaginação da criança. Brincadeiras artísticas, como pintura, música e dança, incentivam a expressão pessoal e cultural, ampliando o repertório da criança e fortalecendo sua capacidade de observação, análise e experimentação.
A criatividade adquirida por meio do brincar

é essencial não apenas para a infância, mas para a vida adulta. Ela ajuda a criança a lidar com situações inesperadas, a buscar soluções alternativas e a se tornar uma pessoa mais aberta e inovadora.

Brincar na escola infantil é uma excelente ferramenta para promover inclusão e respeito à diversidade. Em atividades coletivas, as crianças aprendem a conviver com colegas diferentes, reconhecendo características individuais, culturais e sociais.

Brincadeiras adaptadas para crianças com necessidades especiais ou contextos multiculturais promovem empatia, cooperação e solidariedade. Por exemplo, em um jogo de construção coletiva, cada criança contribui de acordo com suas habilidades, aprendendo que todos têm algo a oferecer. Esse tipo de experiência prepara as crianças para conviver em uma sociedade diversa, ensinando respeito, tolerância e colaboração desde cedo.

O papel do educador é central no processo do brincar. Ele não deve apenas supervisionar, mas observar, mediar e propor brincadeiras que estejam de acordo com a faixa etária e interesses das crianças.

O educador também precisa planejar o ambiente escolar, oferecendo materiais variados e seguros, criando espaços que estimulem exploração, criatividade e interação social. Ao valorizar o brincar, o educador transforma a aprendizagem em uma experiência significativa, mostrando que aprender e se divertir podem caminhar juntos.

Além disso, o educador pode adaptar brincadeiras para ensinar conteúdos específicos, tornando o aprendizado lúdico, prazeroso e eficiente. Por exemplo, um jogo de memória com figuras de animais ou frutas ensina vocabulário, classificação e concentração de forma divertida.

O espaço físico da escola tem um papel fundamental na qualidade do brincar e no desenvolvimento integral das crianças. Um ambiente bem planejado oferece oportunidades para a exploração, a socialização, a criatividade e o aprendizado. Áreas externas amplas, como pátios, jardins e espaços verdes, permitem que as crianças corram, pulem, subam, desçam e realizem atividades motoras que fortalecem a coordenação, o equilíbrio e a saúde física. Esses espaços também possibilitam brincadeiras coletivas e jogos ao ar livre, promovendo interação social, cooperação e diversão saudável.

Dentro da escola, as salas de aula podem ser organizadas em cantos temáticos, cada um destinado a diferentes tipos de atividades. Por exemplo, um canto de leitura com livros, almofadas e tapetes confortáveis estimula a imaginação e a concentração; um canto de arte com tintas, papéis, tecidos e materiais recicláveis incentiva a expressão criativa; e um canto de construção com blocos e peças de encaixe desenvolve raciocínio lógico, coordenação motora e planejamento. Essa organização permite que as crianças escolham as atividades que mais lhes interessam, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Materiais variados e seguros são essenciais para que o brincar seja exploratório e sem riscos. É importante que os objetos e brinquedos sejam adequados à faixa etária, resistentes e que incentivem diferentes habilidades. Por exemplo, bolas, cordas e bambolês auxiliam na coordenação motora ampla; blocos de construção, massinhas e jogos de encaixe trabalham a coordenação fina; e materiais de desenho, colagem e pintura estimulam a criatividade e a expressão pessoal.

Além do espaço físico e dos materiais, o ambiente escolar deve ser acolhedor e organizado. Um local limpo, bem iluminado e seguro transmite confiança à criança, fazendo com que ela se sinta motivada a explorar, criar e experimentar novas atividades. O ambiente precisa ser inclusivo, permitindo que todas as crianças participem, independentemente de idade, habilidade física, condição social ou necessidades especiais. Isso significa adaptar espaços, propor materiais diversificados e organizar atividades que promovam a cooperação e a interação entre todos.

Um ambiente escolar ideal também incentiva a autonomia da criança. Quando os espaços são organizados de forma que ela consiga acessar os materiais sozinha, decidir quais atividades deseja realizar e explorar os diferentes cantos de maneira livre, a criança desenvolve independência, responsabilidade e autoconfiança. Além disso, o ambiente

deve permitir que os educadores acompanhem as crianças de perto, mediando brincadeiras, oferecendo apoio e garantindo que todos se sintam incluídos e motivados.
Por fim, o ambiente escolar deve ser dinâmico e flexível. A cada novo projeto, atividade ou descoberta, é possível reorganizar os espaços e materiais para atender aos interesses e necessidades das crianças. Essa flexibilidade garante que o brincar continue sendo desafiador, estimulante e adaptado ao desenvolvimento de cada criança, consolidando o aprendizado e promovendo o desenvolvimento integral.
É essencial diversificar as brincadeiras na escola infantil para atender às diferentes necessidades, interesses e fases de desenvolvimento das crianças. Cada tipo de brincadeira oferece benefícios específicos, contribuindo para a formação integral, estimulando habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras.
Os jogos simbólicos são atividades em que a criança representa situações do cotidiano ou cria mundos imaginários, utilizando objetos, bonecos, fantasias ou qualquer recurso que permita a dramatização. Exemplos incluem brincar de “casinha”, “mercado”, “escola” ou “hospital”.
Essas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da empatia. Ao assumir diferentes papéis, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, compreendendo sentimentos, emoções e perspectivas diversas. Além disso, os jogos simbólicos ajudam a organizar o pensamento, estimular a imaginação e fortalecer habilidades de resolução de problemas.
No dia a dia da escola, o educador pode enriquecer esses jogos oferecendo objetos que incentivem a criatividade, como tecidos, caixas, utensílios de cozinha de brinquedo ou materiais recicláveis. Por exemplo, uma caixa de papelão pode se transformar em carro, casa ou castelo, dependendo da imaginação da criança.
As brincadeiras motoras envolvem movimentos corporais e atividades físicas que desenvolvem a coordenação motora grossa e fina, força, equilíbrio e saúde. Exemplos incluem pular corda, correr, dançar, jogar bola, brincar de esconde-esconde ou de pega-pega.
Essas atividades são essenciais não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a socialização e a integração entre crianças. Jogos coletivos exigem cooperação, respeito às regras e atenção, além de ajudar a controlar a energia de forma saudável. Brincadeiras motoras também contribuem para hábitos de vida ativos e prevenção do sedentarismo.
Na escola infantil, é importante criar circuitos e atividades que permitam diferentes desafios, como obstáculos para subir e pular, áreas para equilíbrio ou jogos de lançamento e arremesso. Essas experiências ajudam a criança a explorar seus limites e desenvolver confiança no próprio corpo.
Os jogos de regras incluem atividades estruturadas que seguem normas específicas, como bingo, jogo da memória, dominó ou jogos de tabuleiro simples. Esses jogos são fundamentais para desenvolver habilidades cognitivas, atenção, concentração, planejamento e capacidade de tomada de decisão.
Além disso, os jogos de regras estimulam a cooperação, o respeito às normas e a paciência, pois as crianças aprendem a esperar sua vez e a lidar com vitórias e derrotas. Por exemplo, ao jogar bingo, a criança precisa prestar atenção, reconhecer números ou figuras e interagir de forma organizada com os colegas, desenvolvendo pensamento lógico e social.
O educador pode adaptar esses jogos para incluir conteúdos pedagógicos, como letras, números, cores ou conceitos de ciências, tornando a aprendizagem divertida e significativa.
As atividades artísticas envolvem expressão por meio de pintura, desenho, música, dança, teatro ou qualquer forma de arte. Esses tipos de brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação, a sensibilidade cultural e a capacidade de expressão individual.
Por exemplo, ao pintar ou desenhar, a criança experimenta cores, formas e texturas, desenvolvendo coordenação motora fina e percepção visual. A música e a dança estimulam ritmo, movimento e percepção auditiva, além de proporcionar prazer, relaxamento e socialização. O teatro e dramatizações aju-

dam na comunicação, expressão corporal e compreensão emocional.
Na prática escolar, essas atividades podem ser organizadas em cantos de arte, momentos de roda musical ou apresentações teatrais, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento integral da criança. É importante que o educador ofereça liberdade para que a criança escolha, experimente e crie, sem imposições rígidas, valorizando o processo criativo tanto quanto o resultado final.
É importante destacar que as categorias de brincadeiras podem ser combinadas para potencializar os benefícios. Por exemplo, uma dramatização pode incluir música, dança e objetos de construção; um jogo de regras pode envolver movimento físico; e atividades artísticas podem ser integradas a jogos simbólicos. Essa integração amplia o aprendizado, estimulando múltiplas habilidades ao mesmo tempo e tornando a experiência mais rica e envolvente.
Portanto, diversificar e planejar diferentes tipos de brincadeiras é essencial para promover um desenvolvimento integral, tornando o brincar um elemento central da escola infantil e garantindo que cada criança tenha oportunidades de explorar, aprender e se divertir de maneira significativa.
O brincar na infância é muito mais do que uma simples diversão; ele constrói bases sólidas que impactam diretamente o desenvolvimento futuro da criança. Ao brincar regularmente, a criança desenvolve uma série de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que serão essenciais não apenas para sua vida escolar, mas também para a vida pessoal, profissional e social ao longo do tempo.
Do ponto de vista cognitivo, o brincar estimula o raciocínio lógico, a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Crianças que participam de jogos de construção, quebra-cabeças, atividades simbólicas ou jogos de regras aprendem a pensar estrategicamente, organizar ideias e buscar soluções criativas. Essas habilidades são transferidas para situações acadêmicas, como matemática, leitura, ciências e interpretação de textos, e permanecem valiosas em desafios futuros, permitindo que o indivíduo enfrente problemas de maneira flexível e confiante.
No aspecto social e emocional, o brincar ajuda a criança a desenvolver empatia, cooperação, comunicação e habilidades de relacionamento interpessoal. Crianças que brincam regularmente aprendem a respeitar regras, lidar com frustrações e entender o ponto de vista do outro, fortalecendo vínculos afetivos e habilidades sociais que serão essenciais na vida adulta. Por exemplo, um adulto que aprendeu a compartilhar, negociar e trabalhar em equipe desde a infância terá mais facilidade para construir relações saudáveis no trabalho e na vida pessoal.
O brincar também é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Cada vez que a criança cria algo, alcança um objetivo ou supera um desafio durante a brincadeira, ela sente-se capaz e motivada a experimentar novas situações. Esse sentimento de competência fortalece a motivação para aprender e encarar novos desafios ao longo da vida, desenvolvendo resiliência e persistência.
Do ponto de vista motor, brincar contribui para a saúde física e para hábitos de vida ativos. Atividades que envolvem corrida, dança, jogos de bola ou brincadeiras ao ar livre promovem força, equilíbrio, coordenação e resistência. Crianças ativas tendem a manter hábitos saudáveis na adolescência e na vida adulta, prevenindo problemas como sedentarismo, obesidade e dificuldades motoras.
O brincar também incentiva a curiosidade científica e o pensamento crítico. Ao explorar o ambiente, testar hipóteses, experimentar materiais e observar fenômenos naturais, a criança desenvolve uma postura investigativa, questionadora e aberta ao aprendizado contínuo. Essa capacidade de observar, analisar e experimentar é essencial não apenas para a aprendizagem formal, mas também para a vida cotidiana e para a formação de cidadãos conscientes e críticos.
Além disso, o brincar estimula a criatividade e a imaginação, qualidades cada vez mais valorizadas no mundo moderno. Crianças que aprendem a criar histórias, inventar soluções e pensar “fora da caixa” desenvolvem habilidades que serão úteis na vida profissional, em projetos, inovação e resolução de

problemas complexos.
Por fim, os benefícios do brincar na infância vão além do desenvolvimento individual. Ao valorizar o lúdico, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e empáticos. Crianças que brincam aprendem valores sociais, culturais e éticos, desenvolvendo responsabilidade, solidariedade e respeito às diferenças, preparando-se para atuar de forma positiva na sociedade.
Portanto, o brincar não é apenas um passatempo, mas um investimento no futuro da criança. Ele constrói habilidades e competências que moldam o indivíduo de forma integral, promovendo desenvolvimento físico, mental, emocional e social, além de formar adultos mais criativos, confiantes e preparados para enfrentar os desafios da vida de maneira saudável e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na escola infantil é muito mais do que uma atividade lúdica; é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do artigo, ficou claro que o brincar contribui para múltiplas áreas do crescimento infantil, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e criativos. Cada brincadeira proporciona oportunidades de aprendizagem, exploração e descoberta, tornando o processo educativo prazeroso, significativo e inclusivo.
O desenvolvimento cognitivo é estimulado por atividades que desafiam a memória, a atenção e o raciocínio lógico, enquanto o desenvolvimento social e emocional é fortalecido por brincadeiras coletivas, que ensinam cooperação, empatia, respeito às regras e habilidades de comunicação. Ao mesmo tempo, o brincar físico promove saúde, coordenação e consciência corporal, preparando a criança para hábitos de vida ativos e saudáveis.
O ambiente escolar ideal e o papel do educador são fundamentais para potencializar esses benefícios. Espaços acolhedores, seguros, organizados e diversificados, aliados à mediação pedagógica, garantem que todas as crianças possam explorar, criar e aprender de forma autônoma e inclusiva. A diversidade de brincadeiras — desde jogos simbólicos e motoras até atividades artísticas e de regras — amplia as oportunidades de aprendizado e permite que cada criança encontre formas de expressão e desenvolvimento que se adequem aos seus interesses e necessidades.
Por fim, os benefícios do brincar se estendem para o futuro da criança. A infância lúdica constrói habilidades que serão fundamentais na vida adulta, incluindo criatividade, pensamento crítico, autonomia, capacidade de resolução de problemas, resiliência, empatia e hábitos de vida saudáveis. Valorizar o brincar na escola infantil significa investir em crianças mais confiantes, conscientes, colaborativas e preparadas para enfrentar os desafios da vida, consolidando a aprendizagem de maneira natural e duradoura.
Portanto, o brincar deve ser reconhecido como direito da criança, prática pedagógica indispensável e elemento central da educação infantil, sendo essencial para formar indivíduos completos, capazes de aprender, se desenvolver e contribuir para uma sociedade mais justa e criativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.
PIAZZA, Mariana; FREIRE, Regina. A importância do brincar no desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2019.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
HOFFMANN, José. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
FERRAZ, Ana Paula; LIMA, Carla. Brincar e aprender: experiências lúdicas na escola infantil. Curitiba: Intersaberes, 2020.
OLIVEIRA, Maria Teresa Eglér. Educação infantil: fundamentos e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2018.

O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO GOVERNO DE JUCELINO KUBITSCHEK

FELIPE GUSTAVO DO VALLE

RESUMO

Este presente artigo é parte de um trabalho maior de TCC sobre industrialização do Brasil na era de Juscelino Kubitschek enquanto Presidente da República. Aqui foi levantado alguns pontos principais sobre o efeito do Governo JK como os seus planos, metas e a industrialização. Alguns números atingidos no final do governo. Além de contribuições positivas nos setores de energia, transporte, alimentação, de indústria de base especialmente no setor da educação. E também abordamos um pouco sobre a industrialização automobilística. Sua frase mais conhecida que acabou tornando seu slogan nas eleições de 1955 era que a economia cresceria “cinquenta anos em cinco”, uma meta extremamente audaciosa, que mudaria a política e principalmente a economia do país. Este artigo faz parte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) mais amplo sobre a industrialização do Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek. O foco principal é analisar os efeitos do governo JK, incluindo seus planos, metas e o impacto da industrialização, além de apresentar alguns dos resultados alcançados ao final de seu mandato. O artigo também destaca as contribuições positivas nos setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base e, especialmente, educação. A industrialização automobilística é outro ponto abordado.A meta mais conhecida de JK, que se tornou seu slogan eleitoral em 1955, era fazer a economia crescer "cinquenta anos em cinco", uma meta ambiciosa que transformaria a política e a economia do país. O artigo descreve os fatores que levaram o governo desenvolvimentista de JK a implementar seu programa de metas. A região do Grande ABC é mencionada por ter cedido grande parte de seus terrenos para a instalação de um vasto complexo industrial. Busca-se demonstrar os resultados do Programa de Metas, que evidenciam o desenvolvimento industrial entre 1956 e 1960.O artigo se aprofunda no Programa de Metas do governo JK, na chegada de grandes empresas multinacionais, com destaque para as gigantes do setor automobilístico. Essas empresas produziram automóveis 100% nacionais, aproveitando as facilidades oferecidas pelo Estado para atingir as metas estabelecidas. A região do Grande ABC, particularmente São Bernardo do Campo, foi tomada por essas indústrias automotivas, que, juntamente com as indústrias têxtil, de eletrodomésticos (especialmente refrigeradores) e de discos fonográficos, transformaram a cidade em um grande polo industrial.O artigo também apresenta os resultados finais do Programa de Metas, comparando a perspectiva inicial de 1956 com o balanço final em 1960, permitindo ao leitor tirar suas próprias conclusões sobre os avanços e retrocessos do governo desenvolvimentista. O Programa de Metas consistiu em 31 objetivos, divididos em seis grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, a "metassíntese". Apesar das divergências entre historiadores como Boris Fausto e Sonia Regina de Mendonça sobre a inclusão da educação e Brasília, o artigo ressalta a importância da formação de pessoal técnico na meta da educação.Em suma, o artigo analisa o impacto transformador do governo JK na industrialização brasileira, destacando o crescimento econômico, a atração de capital estrangeiro, a ascensão da indústria automobilística e as implicações sociais e econômicas do seu ambicioso plano de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVES: Industrialização. JK. Desenvolvimentista. Programa de metas.

INTRODUÇÃO

Descrevemos neste artigo alguns fatores que fizeram o governo desenvolvimentista de JK impor todo o seu programa de metas.
A região do Grande ABC foi lembrada por conceder grande parte de seus terrenos para que fossem instaladas por lá um grande campo industrial. Destarte, buscamos demonstrar alguns resultados atingidos pelo Programa de Metas, nos quais demonstram o desenvolvimento industrial entre os anos

de 1956 a 1960.
No desenvolvimento deste artigo, focamos no Programa de Metas do governo JK, da vinda das grandes empresas multinacionais, em especial, as gigantes do setor automobilístico, responsáveis por produzirem os automóveis 100%produzidos no Brasil, que por sua vez aproveitariam das facilidades oferecidas pelo Estado para em pouco tempo baterem as metas estabelecidas pelo próprio Plano deMetas. A região do Grande ABC, especialmente a cidade de São Bernardo doCampo foi tomada por essas indústrias automotivas, que juntamente com a indústria têxtil, eletrodomésticos em especial refrigeradores e também discos fonográficos fez dessa cidade um grande pólo industrial.
Por fim, demonstramos os resultados finais no Programa de Metas do governo JK, onde citamos a perspectiva criada no ano de 1956 com o balanço final em 1960, cabendo a cada leitor dessa pesquisa tirar sua própria conclusão sobre os avanços e os retrocessos atingidos pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.
Descrevemos neste artigo alguns fatores que fizeram o governo desenvolvimentista de JK impor todo o seu programa de metas.
A região do Grande ABC foi lembrada por conceder grande parte de seus terrenos para que fossem instaladas por lá um grande campo industrial. Destarte, buscamos demonstrar alguns resultados atingidos pelo Programa de Metas, nos quais demonstram o desenvolvimento industrial entre os anos de 1956 a 1960.

PLANOS E METAS E A INDUSTRIALIZAÇÃO NO GOVERNO JK

No dia 31 de janeiro de 1956, Juscelino Kubitschek tomou posse como sabemos. Foi um governante que em seu mandato defenderia uma nova forma de desenvolvimento industrial para o país.
Em seu mandato, JK teve de cumprir com o que havia prometido em sua campanha política. Sua frase mais conhecida que acabou tornando seu slogan nas eleições de 1955 era que a economia cresceria “cinquenta anos em cinco”, umameta extremamente audaciosa, que mudaria a política e principalmente a economia do país.

Economicamente seus projetos estavam galgados no Programa de Metas. Consistiria em trinta e um objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, chamada de metas-síntese. (FAUSTO, 2009, p. 235).

A historiadora Sônia Regina de Mendonça destacou apenas quatro setores- chave da economia:

Energia, transportes, alimentação e indústrias de base. Noprimeiro grupo, estabeleciam-se padrões de crescimento para os ramos da energia elétrica, nuclear, do carvão e do petróleo; no segundo visava-se atingir o reequipamento e construção de estradas de ferro, de rodagem, portos, barragens, marinha mercante e transportes aéreos; no terceiro, buscava-se o fomento à produção do trigo, fertilizantes, instalação de armazéns, silos, frigoríficos, matadouros e a mecanização da agricultura. Por fim, no último grupo de metas previam-se aquelas para os ramos de aço, alumínio, metais não-ferrosos, cimento, papel e celulose, borracha, ferro, veículos motorizados, indústrias de construção naval, maquinaria pesada e equipamentos elétricos. (MENDONÇA, 1986 p. 51).

Fica claro que os dois autores, tanto Boris Fausto quanto Sonia Mendonça, divergem em suas análises. Boris Fausto apesar de não detalhar o plano de metas, apontou as seis categorias que integram o plano. A autora Sonia Regina de Mendonça deixou de destacar a educação e a construção de Brasília. Dessa forma aeducação correspondeu a trigésima meta do governo JK, onde: Pessoal técnico: intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento. (FARO; SILVA, 2002 p.84).

Portanto, os objetivos do Plano de Metas podem ser resumidos em dois níveis como observou a autora Sonia Regina de Mendonça. Em curto prazo, acelerar o processo de acumulação capitalista, pela ampliação da produtividade dos investimentos já realiza-

dos e por realizar. A médio prazo, buscava-se atingir a elevação do nível de vida da população, superando a miséria pela abertura de novasfrentes de emprego e pelo estabelecimento de um novo modo de viver. (MENDONÇA, 1986, p. 51).

Obviamente, para que tais medidas fossem executadas, JK teria de criar meios anti-burocráticos que dessem agilidades para esses programas. Criou-seassim, órgãos paralelos à administração pública existente ou novas entidades.

Um exemplo disso foi paralelamente ao inútil e corrompido Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), surgiu cercada de esperanças em sua maiorianão concretizada a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), destinada a promover o planejamento da expansão industrial do Nordeste. (FAUSTO, 2009, p. 235).

Ao nos remetermos ao governo JK, alguns pesquisadores como o próprio Boris Fausto e a Sonia Regina de Mendonça denominaram que foi neste períodoque houve grande expansão do setor industrial automobilístico. Recebendo o nome de "a civilização do automóvel" pela historiadora acima mencionada em seu livro "A industrialização brasileira". A industrialização em seu governo deu uma guinada de
180 graus, se comparada às características ao período anterior, 7que foi o governo Vargas e logo Café Filho. E isso para a autora Sonia Regina de Mendonça, devido a dois fatores: a opção por desenvolver um novo setor industrial – o setor de bens de consumo duráveis – e a decisão de favorecer a livre participação do capital estrangeiro no país. (MENDONÇA, 2004 p. 67).
O setor produtivo de bens de consumo duráveis que produziram automóveis, eletrodomésticos e similares foi considerado como o terceiro e último elemento da industrialização que faltava ao país, juntando-se com o setor produtivo de bens de consumo correntes (criado na primeira República) e também com o setor produtivo de bens de produção ou indústrias de base (implantado na Era Vargas), chamando essas ações de tripé da industrialização brasileira. (IDEM, p. 67)
Simultaneamente a produção desses bens de consumo duráveis, houve também uma industrialização voltada para os bens de capital ou intermediários, foram atribuídas algumas atividades voltadas para o desenvolvimento de máquinas e equipamentos direcionados para outras indústrias, sendo elas, indústria de autopeça
Indústria mecânica, que produziram implementos agrícolas e industriais e indústria naval.
Como podemos notar a indústria brasileira apesar de incompleta, já havia gerado desde os governos anteriores uma base industrial, inclusive com empresários obtendo lucros. O que se destacou no governo JK foi como o Brasil acolheu enormes investimentos estrangeiros para a consolidação da sua industrialização. Dentro da proposta do governo desenvolvimentista8 de JK, assim como destacamos em seus planos de metas, internamente se fazia necessário a criação de empregos, uma maior produção de energia e até mesmo a construção de uma nova capital para o país. Portanto, o que precisamos salientar também foram osfatores externos. Seria uma situação internacional favorável, uma vez que o grande centro econômico do mundo, os Estados Unidos, havia acabado de financiar areconstrução europeia após a segunda Guerra Mundial, e talvez pelo êxito dessas negociações, fosse o momento de obter novas frentes para investir seus capitais, uma delas o Brasil.
Foi então nos anos de 1950 que chegaram as indústrias de bens de consumo duráveis, conhecidas como empresas multinacionais. Volkswagen, Mercedes Benz, General Motors, Ford, entre outras, vieram instalar-se com a ajuda do Estado. E assim foi a forma escolhida por JK, para suprir a escassez de recursos destinados à modernização da nossa indústria, não dependendo assim somente do Estado e de suas estatais.

Uma medida exclusiva para o desenvolvimento do setor automobilístico no governo JK foi a criação do Grupo Executivo da Indústria Automobilística (Geia), cabendo a essa as normas diretoras para a constituição de

uma indústria automobilística 100% nacional. (NEGRO, 2001 p. 8).

Em março de 1956,

[...] na abertura dos trabalhos do Congresso Nacional, depois de construir o Geia e o Conselho de Desenvolvimento Industrial (CDI), JK endereçou mensagem expondo seus planos. Sua decisão, ele mencionou, "em pugnar pela implantação da indústria automobilística a curto prazo" era "firme e definitiva". Para assegurar seu alcance, o Geia acertou com as firmas proponentes as contrapartidas devidas em troca dos estímulos oferecidos: elas tinham de cumprir uma agenda de progressiva nacionalização no fabrico dos carros e de metas de produção. (NEGRO, 2001, p. 61).

As grandes montadoras eram cobradas para corresponderem às metas das produções que haviam sido estipuladas tanto pelo Congresso Nacional, como também pelo Geia. Veremos no final deste capítulo se a produção de automóveis no país correspondeu com o que foi planejado.
Sem dúvidas o governo JK ficou marcado pelas grandes indústrias automobilísticas. O governo incentivou a produção de automóveis e caminhões com capitais privados, em especial de capital estrangeiro que se sentiu atraído pelo potencial do mercado brasileiro.
O ABC Paulista formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, transformaram-se em grande reduto da fabricação automotiva do país. Aconteceu uma brusca mudança na fisionomia dessas cidades da Grande São Paulo, passando de pequenas cidades, para grandes pólos industriais automobilísticos. Dessa forma essas indústrias tornaram-se responsáveis em concentrar operários em grandes proporções, onde de certa forma acabou atraindo trabalhadores de todo o Brasil, ou seja, nesse período houve uma forte corrente de migração para São Paulo e o Grande ABC.
Em sua tese de doutorado, o autor Antonio Luigi Negro destacou a importância da cidade de São Bernardo do Campo e abordou também o fenômeno da migração.

Se São Bernardo se tornaria o reduto fabril das firmas automobilísticas (chegando a ser chamada de "Detroit brasileira"), na personagem do sertanejo-migrante- operário, vicejaria a imagem de um país – a um sótempo – economicamente forte e socialmente viável. Sem sua participação "na formação das grandes empresas", não seria alcançada a "independência econômica", foi o que condicionou o deputado federal do Partido Social Democrático (PSD), Antônio Cunha Bueno, em seu discurso de inauguração da fábrica de motores da Willys-Overland do Brasil – decuja diretoria também era membro. (NEGRO, 2001 p. 49).

Nessa citação fica claro o tamanho do otimismo encontrado no governo JK, é feita a comparação entre São Bernardo e Detroit, cidade estadunidense consideradanaquela época como uma capital mundial automobilística. Tal otimismo se evidencia como a industrialização sendo responsável para o fim da desigualdade social.

Juntamente com os diretores da Willys – Overland do Brasil, estava o presidente da República na inauguração dessa multinacional, onde afirmou que as automotrizes jogavam nas ruas das cidades e nos caminhos do interior os carros eos caminhões que são os agentes do progresso, da ação civilizadora e da unidade nacional. (NEGRO 2001, p. 49).

JK, ainda nesse discurso de inauguração da Willys, se dirigiu ao povo de São Bernardo dizendo. "Falei no aperfeiçoamento do operário como um dos elementosde progresso da indústria nacional". (IDEM, p. 49)
Havia uma preocupação por parte do governo em qualificar essas forças de trabalho, ou seja, o operariado precisaria se especializar para produzir mais, evitar acidentes de trabalho e assim, surgiu a ideia de construir uma Escola Técnica no município.

Aqui viveis, trabalhadores de São Bernardo, num dos mais formidáveisparques industriais de nosso país; aqui tendes firmemente num ritmo que enobrece e com um rendi-

mento que causa admiração. Meu governo vem agora ao encontro de vossa dedicação e vosso empenho em servir ao Brasil, cogitando ativamente de preparar o futuro de vossos filhos e vossos netos. (IDEM, p. 49).

Nesse depoimento, JK dirigiu-se aos operários de São Bernardo, dando os incentivos necessários aos trabalhadores. Ofertando condições de trabalho suficientes para garantir um futuro próspero para toda a sua família, reforçando a ideia de que através da industrialização geraria empregos, o trabalhador empregado resultaria em boas condições de vida, além de torná-lo num consumidor ajudando a desenvolver a economia e equilibrando de certa forma a desigualdade social.
Ainda sobre a qualificação dessa mão de obra, caberia ao setor empresarialtal responsabilidade.

A retirada do Estado dessa causa atesta sua tranquilização, reconhecendoa competência empresarial em atrair (com ou sem disciplina), formar e reter seu próprio plantel. O papel do governo JK foi mais o de fornecer ascondições de instalação para as empresas. Ao fomentar seu ajustamento com o setor de autopeças brasileiro, buscou acomodá--las para não atrapalhar o cumprimento dos prazos e metas, deixando-as à vontade para administrar seus recursos humanos. (NEGRO, 2001, p. 67).
O governo JK não queria assumir essa grande responsabilidade dequalificação do operariado, preferia continuar cuidando da viabilização de instalações para as novas empresas.

O setor empresarial trataria de qualificar seus operários e quando esses ainda eram jovens, o SENAI devia mesmo era devotar-se à formação regular de menores nos cursos de aprendizagem. (IDEM, 67)

Como vimos, era comum o presidente da República prestigiar a inauguração de uma grande montadora de veículos e discursar para a população e em especial ao operariado. Dessa forma a Willys do Brasil, diferente das tradicionais Ford e GM9procurou a viabilizar uma completa linha de produtos, sendo eles: jipes, veículos utilitários leves e carros de passeio, que a fez além do pioneirismo em fabricação de automóveis de passeio, a tomada da ponta da industrialização nesse período.

A Alemanha, reerguida após a sua derrota na Segunda Guerra Mundial,mostrou- se interessada em investir no Brasil, sua intenção foi de produzir o Fusca e a Kombi em São Bernardo, onde em 1957 seria inaugurado o mega complexo da Volkswagen. O tempo mostrou o sucesso desse investimento alemão com o grupo brasileiro Monteiro-Aranha . O Fusca até a década de 1990 havia sido o carro mais vendido da história do país, superado nessa mesma década pelo outro veículo da VW, o Gol. (NEGRO, 2001 p. 9).

Como vimos, a industrialização em São Paulo, em especial o Grande ABC, contribuiu e muito para o crescimento da região. São Bernardo, por exemplo, era apenas uma cidade dormitório e que acabou possuindo um parque industrial que:

[...] contava com 175 estabelecimentos com cinco ou mais operários, empregando um total de 11.000 operários. Entre as principais indústrias apontadas pela Enciclopédia dos Municípios, publicada em 1958 pelo IBGE, contavam-se as seguintes: Cia. Comercial e Industrial Brasmotor; Mercedes Benz do Brasil S.A., Varam Motores S. A.; Nubrisa S. A.; Bombas Weyes S. A.; Fontoura Wyeth S. A.; Fiação e Tecelagem Tognato S. A.; S. A. Elni de Produtos Manufaturados; Fiação Lídia I.R.F.M. S. A.; e Indústria Elétrica e Musical Odeon S. A. (SOUZA, 2002 p. 169).

Claramente podemos observar que não se tratava de uma industrialização somente voltada para o setor automotivo, obviamente por se tratarem de empresas multinacionais seriam os carros-chefe, concentrando um expressivo número de operários, porém, no governo desenvolvimentista de JK, formou-se também indústrias têxteis, elétricas e de produtos manufaturados e móveis, montando um verdadeiro pólo industrial.
No ano de 1956, a produção industrial seto-

rial alcançou os seguintes índices:
TABELA 1 - Produção industrial em São Bernardo do Campo, 1956.

Produto	unidade	Volume	Valor (Cr$)
Fabricação emontagem de			
unidade		3.000	627.000.000,00
Veículos			
Indústria de móveis	conjunto	62.500	446.000.000,00
Fiação e tecelagem	metro	7.300.000	590.000.000,00
Fabricação de refrigeradores	unidade	19.500	332.000.000,00
Fabricação de discos fonográficos	unidade	3.500.000	135.000.000,00

FONTE: IBGE (1956).

O produto industrial do município, portanto, parecia, a essa altura ter seu principal determinante em uma nova forma de industrialização: a fábrica e montadora de veículos, predominante de capital estrangeiro. (SOUZA, 2002, p. 169)
Outro setor em destaque, demonstrada pela mesma tabela, foi o de Móveis que até os dias de hoje faz com que São Bernardo do Campo mantenha essa tradição, haja vista a rua Jurubatuba no centro da cidade responsável por comercializar grande parte da sua produção.

ALGUNS NÚMEROS ATINGIDOS NO FINAL DO GOVERNO JK
A seguir, veremos de forma bastante abrangente os resultados atingidos no governo JK, analisamos o que havia sido estipulado através de seus planos de metas com o que de fato realmente foi conquistado nesse período em seu governo.
O historiador Boris Fausto, fez sua análise sobre o resultado do Programa de metas, que para ele havia sido impressionante, principalmente no que se diz no âmbito industrial.

Em 1955 e 1961, o valor da produção industrial, descontada a inflação, cresceu em 80%, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%), mecânicas (125%), de eletricidade e comunicações (380%) e de material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o PIB cresceu a uma taxa anual de 7%,correspondendo a uma taxa per capita de quase 4%. Se considerarmostoda a década de 1950, o crescimento do PIB brasileiro per capita foiaproximadamente três vezes maior do que o do resto da América Latina. (FAUSTO, 2001 p. 236).

Na opinião dos populares, o governo JK ficou marcado como um governo de otimismo, associado a grandes realizações, tendo como grande marco a construção da nova capital federal, Brasília12.
Várias eram as razões do crescimento da inflação, sem dúvida, como apontou Boris Fausto (2009, p. 238).

> [...] os gastos governamentais com a construção de Brasília e para atender aumentos salariais de setores do funcionalismo, aprovados pelo Congresso;a queda dos termos de intercâmbio; a compra de café através de emissãode papel-moeda para sustentar os preços em declínio; o crédito fácil concedido ao setor privado.

Para o autor esses fatores foram cruciais para o elevado índice da inflação, que em

> [...] junho de 1958, o ministro da Fazenda – José Maria Alkmin – demitiu-se, desgastado pela dificuldade em enfrentar os problemas apontados. Para substituí-lo, Juscelino nomeou o engenheiro Lucas Lopes, primeiro presidente do BNDE em seu governo; Roberto Campos assumiu a presidência do banco. Ambos elaboraram um plano de estabilização da economia que tentava compatibilizar o combate à inflação e ao déficit público com os objetivos do Programa de Metas. (FAUSTO, 2009 p.239).

Se mesmo em seu governo já dava sinais de um aumento da inflação, o historiador Luiz Eduardo Simões de Souza, em sua disserta-

ção de mestrado defendida na Universidade de São Paulo (USP) relatou que o pior viria entre:
Os primeiros anos do decênio de 1960, com o meteórico Governo Jânio Quadros e com a desordenada administração do Governo João Goulart representaram completo retrocesso do modelo brasileiro de desenvolvimento. As taxas de crescimento do produto real caíram de 10,3%em 1961 para 6,3% em 1962 e 1,5% em 1963. A desordem fiscal, monetáriae salarial elevou a taxa de inflação para 80% em 1963, ameaçando ultrapassar a casa dos 100% em 1964, a julgar pelas tendências do primeirosemestre. O balanço de pagamentos entrou em colapso, com o acúmulo de dívidas a curto prazo, atrasados comerciais, e com o desestímulo às exportações e ingressos de capitais estrangeiros. Os investimentos nacionais e alienígenas se retraíam apavorados diante das sucessivas ameaças de estatização e de confisco. (SOUZA, 2002 p. 79).

[...] o presidente, com toda a sua habilidade política e marcante personalidade, conseguiu adiar a crise que estava embutida nesse "modelo"de desenvolvimento. Só em inícios de 1960 é que ela explodiria com toda a sua intensidade. (MENDONÇA, 2004, p. 79).

Evidentemente que o Brasil se encontrava hipnotizado com "os anos dourados", como ficou conhecido o governo do presidente bossa nova. Nem o alto índice de analfabetismo, foi suficiente para ponderar uma avaliação mais criteriosa em seu governo. Evidentemente que o Brasil se encontrava hipnotizado com "os anos dourados", 13como ficou conhecido o governo do presidente bossa nova. Nem o alto índice de analfabetismo, foi suficiente para ponderar uma avaliação mais criteriosa em seu governo.

Acusaram o presidente de entreguismo e corrupção, enquanto negligenciava a educação: apenas 3% das verbas previstas se direcionaramao setor, e boa parte à educação técnica – de interesse das indústrias. No fim do governo, eram analfabetos quase metade dos brasileiros (39,35%). (Revista Coleções Caros Amigos – A Ditadura militar no Brasil – Editora Caros Amigos p. 47).

A educação não foi nem de perto um ponto forte do governo JK, pelo contrário, foi um mandato incapaz de fortalecer a Educação Básica, deixou uma marca negativa, onde o analfabetismo seria tratado com mais apreço por parte dos governantes somente nas décadas seguintes.
O grande apoio do Estado para com as grandes montadoras não foi bem visto pela historiadora Sônia Regina Mendonça. Para ela essa foi a maneira escolhida pelo governo JK para superar a escassez de recursos destinados à modernização da nossa indústria, não dependendo somente do Estado e das estatais. Portanto, o tempo mostraria quão desastroso foi essa medida para o país, pois de certa maneira, internacionalizou-se a economia do Brasil. (MENDONÇA, 2004, p. 69)
Para fazermos o balanço do governo JK, baseado em seu Programa de
Metas, lembraremos quais eram os cinco prismas desse plano: Setor de Energia, Setor de Transportes, Setor de Alimentação, Setor de Indústrias de Base e porúltimo o Setor da Educação14.

SETOR DE ENERGIA
A Energia elétrica sofreu uma elevação da potência instalada de 3 milhões para 5 milhões de quilowatts e ataque de obras que possibilitassem o aumento para 8 milhões de quilowatts em 1965.
Houve a instalação de uma central atômica pioneira de 10 mil quilowatts e expansão da metalurgia dos minerais atômicos. Aumentou também a produção de carvão mineral de 2 milhões para 3 milhões de toneladas/ ano de 1955 a 1960, com ampliação da utilização in loco para fins termelétricos dos rejeitos e tipos inferiores.
O petróleo aumentou sua produção de 6.800 barris diários no final de 1955 para 100 mil barris diários no final de 1960. Sobre o petróleo refinado, também ocorreu uma elevação na produção passando de 130 mil barris diários em 1955 para330 mil barris diários no final de 1960.

SETOR DE TRANSPORTES
Neste setor o investimento foi de US$239

milhões para o reaparelhamentodas ferrovias, foram construídos mais de 2.100Km de novas ferrovias.
A pavimentação asfáltica das rodovias obteve o número de 5 mil quilômetros até 1960 e 12 mil de quilômetros de construção de novas rodovias. Juntamente com os transportes férreos e rodoviários, também foi investido em portos e dragagem, ampliação da frota de cabotagem e no transporte aeroviário obteve-se a renovação da frota aérea comercial com a compra de 42 aviões.

SETOR DE ALIMENTAÇÃO
O setor de alimentação está atrelado aos bens de consumo não duráveis, ou seja, composto por produtos em sua grande maioria perecíveis. No setor agrícola, tendo como exemplo o trigo a elevação da produção foi de 700 mil para 1,5 milhãode toneladas.

Fez-se necessário a construção de armazéns e silos para uma capacidade estática de 742 mil toneladas, de armazéns frigoríficos com capacidade estática de 45 mil toneladas, de matadouros industriais com capacidade de abate diário de 3.550 bovinos e 1.300 suínos, da mecanização da agricultura tendo um aumento do número de tratores em uso na agricultura de 45 mil para 72 mil unidades e por fim, o aumento do número de fertilizantes, sendo eles adubos químicos que foi de 18 mil para 120 mil toneladas de conteúdo de nitrogênio e anidrido fosfórico.

SETOR DE INDÚSTRIA DE BASE
Na siderurgia, dobrou-se a capacidade de produção de aço em lingotes de 1 milhão para 2 milhões de toneladas por ano em 1960. A produção do alumínio aumentou de 2.600 para 18.800 toneladas em 1960 e 42 mil toneladas em 1962.
Obteve-se a expansão da produção dos metais não ferrosos e refino de metais não ferrosos (cobre, chumbo, estanho, níquel, etc.).
O cimento teve um aumento de 2.700 mil para 5 milhões de toneladas anuais em 1960, aumento também na produção de álcalis de 20 mil em 1955 para 152 mil toneladas em 1960. Papel e celulose passaram da produção de 90 mil para 260 mil toneladas, e de papel jornal de 40 mil para 130 mil toneladas, também entre 1955 e 1960.
A borracha cresceu de 22 mil para 65 mil toneladas, com o início da fabricação da borracha sintética. A exportação de minérios obteve um expressivo aumento, o minério de ferro, por exemplo, saltou a sua produção de 2.500 mil para 8milhões de toneladas. A indústria de automóveis produziu 170 mil veículos nacionalizados em 1960. A construção naval foi implantada, assim como a indústria mecânica e de material elétrico pesado.

SETOR DE EDUCAÇÃO
Intensificou a formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento, ou seja, houve uma preocupação no governo JK em oferecer especialização ao setor da metalurgia, onde os operários em especial os das grandes montadoras recém-chegadas, deveriam ser capacitados.
No início a proposta era que o Estado oferece essa especialização, portanto o que se viu foi um compromisso assumido pelas indústrias em qualificar o seu pessoal, utilizando inclusive o próprio SENAI, já existente desde aquela época.
Podemos interligar cada avanço desses setores-chave ao resultado final que foi nada mais que o grande avanço industrial ocorrido no período de (1956 – 1960).
Tinha-se carros e caminhões sendo fabricados numa velocidade alucinante, necessitaria de rodovias para que o transporte fosse eficiente facilitando por exemplo a carga de produtos de bens de consumo não duráveis como os daalimentação.
A borracha vinda da região norte, chegaria de forma mais rápida às grandes cidades industriais como a própria região do Grande ABC que possuem duas grandes indústrias no setor de pneus. A energia também foi um setor que contribuiu bastante para que as produções das indústrias obtivessem seus expressivos avanços.

A autora Maria Antonieta P. Leopoldi, atribuiu ao Plano de Metas, a expansão industrial nos anos JK, atingindo o ápice de 16,2% em 1958 e desacelerando em 1959 e 1960 para 11,9% e 9,6%. (LEOPOLDI, 2002, p. 127).

Sem dúvida que se tratam de números expressivos, portanto há de se atentar a al-

gumas objeções feitas como por exemplo a abertura do Estado para o capital estrangeiro, dando a impressão para o povo brasileiro que tamanho foi o crescimento econômico e a manutenção da estabilidade política, apesar do aumentoda inflação e de suas consequências, que o subdesenvolvimento não deveria ser algo imutável, era possível mudar, e o país já havia começado a mudança.

UM POUCO MAIS SOBRE A INDUSTRIALIZAÇÃO – AUTOMOBILÍSTICA

Essa meta, por seu simbolismo, pode ser considerada uma das mais importantes do governo JK. Veremos na tabela abaixo a capacidade instalada e da produção efetiva no período 1957 – 1960, tanto para caminhões quanto automóveis.

TABELA 2 - Montagem de veículos automotores: automóveis e caminhões

Ano	Capacidade instalada		Produção efetiva	
	Automóveis	Caminhões	Automóveis	Caminhões
1957	11.853	18.847	10.845	19.855
1958	50.200	33.830	25.521	35.60
1959	81.040	57.590	48.679	47.564
1960	116.520	82.660	81.753	51.325

FONTE: ALMEIDA, 1972, p. 55-80.

A capacidade total instalada em 1960 chegou a 199.180 unidades, ultrapassando em 17,2% a meta fixada.

Por fim, os números são de certa forma favorável aos avanços propostosfeitos no governo JK. Dentro dos setores-chave, o mais fragilizado ficou o da Educação, ainda quando se diz na esfera da educação de base, pois na formaçãode Pessoal Técnico, embora não mencionada houve um progressivo aumento de verbas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura, como foi criado, em junhode 1959, porém insistimos em mostrar um resultado final sobre a Educação que culminou no final do governo JK com um alto índice de analfabetismo beirando os 40%de brasileiros que não sabiam ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política desenvolvimentista do governo JK, subsidiada pelo Programa de Metas, colocou o Brasil numa situação de destaque no âmbito industrial, os resultados foram favoráveis na ampliação das indústrias, sendo elas dos mais variados segmentos: têxtil, metalúrgica, química, entre outras. Sem falar na indústria automobilística, que além de ter sido um símbolo de seu governo, contribui bastante para a criação de empregos em especial na região conhecida como a Grande São Paulo, que junto com a capital São Paulo, teve ao seu redor cidades como São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Santo André, formando oABC paulista, um dos maiores pólos industriais do Brasil.

Evidentemente, que nessa nossa pesquisa, estivemos voltados para o estado de São Paulo, onde o Programa de Metas através de seus números mostrou-se um crescimento industrial que no ano de 1958 atingiu a marca de 16,2%.

Além do desenvolvimento industrial ocorrido nesse governo, há dese atentar a um fator importante em nossa análise. O governo JK foi capaz de mudara geografia política do país, pois além de levar a capital do país para o Centro-Oeste, fez com que o setor agrícola crescesse para o Sul que se beneficiou bastantecom a industrialização devido a fabricação de tratores, caminhões, entre outros.

Sendo assim, além da problemática de termos um país onde quase 40% eram analfabetos (menção do artigo anterior : Juscelino Kubitschek e o Contexto Histórico Brasileiro), sem dúvida alguma a terceirização da economia brasileira para os investidores estrangeiros, fizeram do governo JK o seu calcanhar de Aquiles, que o povo e até alguns críticos notariam somente nos governos seguintes, pois durante esses “anos dourados”, o povo parecia ainda estar hipnotizado com as tendências desenvolvimentistas que mostrou, pelo menos naquele momento, o novo período de esperança para todo o povo brasileiro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANNEMANN, Fernando Kitzinger. 1945 - A UDN e a frente ampla. Fernando Dannemann: contador de histórias, [S.l.], 08/01/2009. Disponível em: <http://www.fernandodannemann.recanto-

dasletras.com.br/visualizar.php?idt=1374500>. Acesso em: 04/11/2010, 00:30.

FARO, Clovis de. O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009. FAUSTO, Boris. História do Brasil.
13. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

GOMES, Angela de Castro (Org). O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
LOPES, Adriana e MOTTA, Carlos Guilherme. História do Brasil: Uma interpretação. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina – A Industrialização brasileira. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MENDONÇA, Sonia Regina – Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

NEGRO, Antonio Luigi – Linhas de Montagem - O industrialismo Automotivo e a Sindicalização dos Trabalhadores (1945 – 1978). Tese de Doutorado UNICAMP 2001
PIRES, Lucas Rodrigues da Motta – O Brasil de Juscelino Kubitschek. 1. ed. São Paulo: Landy, 2006.

REIS, José Carlos – As Identidades do Brasil (vol. 1). 9. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

Revista Coleções Caros Amigos – Ed. Caros Amigos – A ditadura militar no Brasil – a história em cima dos fatos. (2007) – São Paulo.

SILVA, Salomão L. Quadros – O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. – Brasil: De Getúlio a Castelo. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Luiz Eduardo Simões – "Políticas Públicas em São Bernardo do Campo no Pós-Guerra: 1945 – 1964 – Dissertação Mestrado USP – 2002.

A MULHER NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO DESAFIOS E CONQUISTAS

FERNANDA BORGES DA SILVA

RESUMO
Este artigo discute o papel da mulher negra na sociedade brasileira contemporânea, destacando os desafios enfrentados devido ao racismo estrutural e ao sexismo, bem como as conquistas sociais, políticas e culturais obtidas ao longo dos anos. Analisa-se a trajetória histórica da mulher negra, desde a escravidão até o cenário atual, evidenciando a importância da educação, da representatividade política e da resistência cultural para a promoção da equidade. O estudo utiliza revisão bibliográfica e análises de dados de pesquisas recentes sobre desigualdade racial e de gênero no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: mulher negra, racismo estrutural, desigualdade social, Brasil contemporâneo, resistência cultural

ABSTRACT
This article discusses the role of Black women in contemporary Brazilian society, highlighting the challenges they face due to structural racism and sexism, as well as the social, political, and cultural achievements obtained over time. The historical trajectory of Black women, from slavery to the present day, is analyzed, emphasizing the importance of education, political representation, and cultural resistance for promoting equity. The study employs a bibliographic review and analysis of recent data on racial and gender inequality in Brazil.

KEY-WORDS: Black women, structural racism, social inequality, contemporary Brazil, cultural resistance

1.INTRODUÇÃO

A história da mulher negra no Brasil é marcada por uma trajetória de resistência diante de um sistema historicamente racista e patriarcal. Desde a escravidão, as mulheres negras foram submetidas a múltiplas formas de exploração: trabalho forçado nas lavouras e residências, violência sexual, negação da maternidade e apagamento de identidades culturais.

No contexto contemporâneo, embora haja avanços, como políticas afirmativas, participação política e maior visibilidade cultural, persistem desigualdades salariais, violência de gênero e racial e sub-representação social e política. Assim, o estudo da mulher negra no Brasil atual permite compreender tanto a continuidade de opressões estruturais quanto as conquistas obtidas por meio de resistência e luta social.

Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pela mulher negra na sociedade brasileira contemporânea, destacando suas conquistas, com ênfase em educação, política, cultura e mobilização social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGADO DA ESCRAVIDÃO

A escravidão no Brasil, que perdurou oficialmente até 1888, colocou as mulheres negras em posição de dupla opressão: racial e de gênero. Elas desempenhavam funções extenuantes nas lavouras, como colheita de cana-de-açúcar e café, e nos lares dos senhores, trabalhando como amas de leite, cozinheiras, lavadeiras e cuidadoras de crianças brancas (DAVIS, 2016; WERNECK, 2019).

Além da exploração econômica, sofriam violência física e sexual. Muitas eram obrigadas a negar o seio aos próprios filhos para alimentar crianças brancas, e eram frequentemente punidas de maneira cruel, como relata Werneck (2019):

“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.”

Apesar dessas condições, as mulheres negras preservaram e transmitiram tradições africanas de diversas formas, contribuindo para a resistência cultural no Brasil colonial e contemporâneo. Elas mantiveram línguas africanas, como o quimbundo e o iorubá, que influenciaram termos populares e nomes de santos sincretizados. Nas práticas religiosas, preservaram elementos do can-

domblé e da umbanda, adaptando rituais de orixás ao sincretismo com santos católicos. Nos saberes culinários, transmitiram receitas tradicionais como o acarajé, a feijoada e o vatapá, que hoje fazem parte da gastronomia brasileira. A música e a dança também foram mantidas, com formas como o jongo, a capoeira e o samba de roda, utilizadas tanto como entretenimento quanto como expressão de resistência. Além disso, preservaram rituais de cura e conhecimentos sobre plantas medicinais, transmitidos oralmente, que garantiam a sobrevivência e a autonomia dentro das comunidades escravizadas. Essas manifestações culturais não apenas resistiram ao apagamento promovido pela escravidão, mas também transformaram a sociedade brasileira, deixando marcas profundas e duradouras em sua identidade cultural e social" (REIS, 1991).

A resiliência das mulheres negras no Brasil colonial e contemporâneo se manifesta de diversas formas diante da opressão racial e de gênero. Elas enfrentaram jornadas extenuantes de trabalho nas lavouras e nas residências, além da violência física e sexual sofrida, mas encontraram estratégias de resistência que preservaram sua humanidade e identidade. Essa resiliência incluiu a criação de redes de apoio mútuo, nos quais compartilhavam conhecimentos sobre cuidado de filhos, alimentação e sobrevivência em suas comunidades; a transmissão de saberes culturais e religiosos, como práticas tradicionais do candomblé, rezas, cantos e danças- que acabaram se modificando com o passar do tempo em meio a mistura de povos trazidos forçosamente de diversas partes África e povos europeus que se achegavam cada vez ais em busca de riquezas e lucro fácil-; e o engajamento em espaços de educação informal, ensinando leitura, escrita e ofícios às gerações seguintes - uma luta difícil de ser vencida, ainda nos dias de hoje, pois vai de encontro com o racismo estrutural e formação de uma sociedade com pensamentos escravistas. No período contemporâneo, essa força se expressa na luta por direitos iguais, participação política mais significativa, empreendedorismo nas diversas vertentes empresariais e representação cultural rica das mais diferentes origens, evidenciando conquistas significativas, como maior presença no ensino superior, valorização da estética afro-brasileira, protagonismo em movimentos sociais e visibilidade na mídia. A resistência das mulheres negras não apenas permitiu a sobrevivência frente a múltiplas formas de opressão, mas também contribuiu decisivamente para a formação da identidade cultural, social e política do Brasil" (DAVIS, 2016; CARNEIRO, 2003).

2.2 RACISMO ESTRUTURAL E DESIGUALDADE SOCIAL

A escravidão no Brasil, que perdurou oficialmente até 1888, colocou as mulheres negras em posição de dupla opressão: racial e de gênero. Elas desempenhavam funções extenuantes nas lavouras, como colheita de cana-de-açúcar e café, e nos lares dos senhores, trabalhando como amas de leite, cozinheiras, lavadeiras e cuidadoras de crianças brancas (DAVIS, 2016; WERNECK, 2019).

Além da exploração econômica, sofriam violência física e sexual. Muitas eram obrigadas a negar o seio aos próprios filhos para alimentar crianças brancas, e eram frequentemente punidas de maneira cruel, como relata Werneck (2019):

"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."

Apesar dessas condições, as mulheres negras preservaram e transmitiram tradições africanas, mantendo línguas, práticas religiosas, saberes culinários, música, dança e rituais de cura, elementos fundamentais da resistência cultural (REIS, 1991). Essas manifestações não apenas resistiram ao apagamento, mas transformaram a sociedade brasileira, deixando marcas duradouras em sua cultura. A culinária brasileira, por exemplo, guarda traços inegáveis da herança africana em pratos como a feijoada, o acarajé e o vatapá. No campo religioso, a consolidação de tradições como o Candomblé e a Umbanda preservou não apenas a espiritualidade, mas também valores de ancestralidade, coletividade e respeito à natureza. Na música e na dança, ritmos como o samba e o ma-

racatu emergiram como expressões centrais da cultura popular, nascidas da resistência cultural negra. Além disso, práticas de cura e saberes transmitidos oralmente ajudaram a compor um repertório de medicina popular ainda presente em comunidades brasileiras. Assim, a herança africana, sustentada em grande parte pela resiliência das mulheres negras, foi essencial não só para a sobrevivência de sua identidade, mas também para a própria formação da brasilidade. Nesse processo, as mulheres atuaram como guardiãs do conhecimento ancestral, responsáveis por transmitir valores, tradições e práticas culturais às novas gerações, assegurando a continuidade de uma memória coletiva que resistiu à opressão e moldou a diversidade cultural do Brasil. As parteiras preservaram técnicas de cuidado e nascimento, as amas de leite nutriram física e simbolicamente gerações inteiras, e as mães de santo garantiram a permanência das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, transformando a resistência em espiritualidade, afeto e força comunitária.

2.3 CONQUISTAS E RESISTÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Apesar das dificuldades, as mulheres negras alcançaram conquistas significativas:

1. Educação e políticas afirmativas: A implementação de cotas raciais em universidades públicas aumentou o acesso de mulheres negras ao ensino superior, promovendo mobilidade social e profissional, fortalecendo as gerações futuras. Esse avanço tem possibilitado que mais mulheres negras ocupem espaços historicamente negados a elas, tornando-se professoras, pesquisadoras, escritoras, médicas, advogadas, engenheiras e profissionais em diversas áreas consideradas de prestígio. Além disso, o acesso à universidade amplia sua capacidade de atuação política e social, permitindo que sejam protagonistas na produção de conhecimento, valorizando suas próprias histórias e experiências. Ao romper com o ciclo de exclusão educacional, essas conquistas geram impactos não apenas individuais, mas coletivos, inspirando outras mulheres negras e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

2. Participação política: Movimentos sociais e partidos têm incentivado a representação de mulheres negras, fortalecendo lideranças e políticas voltadas para equidade racial e de gênero. Vale lembrar que esse processo de conquista no campo político tem avançado de forma mais rápida e com menos resistência quando falamos de mulheres brancas, pois estas, devido seu fenótipo que ainda é mais aceito devido a formação estrutural racista de nossa sociedade. As mulheres negras, por sua vez, enfrentam uma dupla discriminação, sendo afetadas tanto pelo racismo quanto pelo sexismo, o que torna sua inclusão política mais lenta e sujeita a maiores desafios, como sub-representação em cargos eletivos, menos acesso a redes de poder e visibilidade limitada na mídia. Por isso, a luta pela participação efetiva de mulheres negras na política envolve não apenas igualdade formal, mas também estratégias de empoderamento, capacitação e conscientização, essenciais para romper os obstáculos estruturais e promover uma democracia mais inclusiva. Djamila Ribeiro, filósofa e ativista do feminismo negro no Brasil, destaca que a representatividade da mulher negra deve ser compreendida de forma interseccional, considerando simultaneamente as opressões de gênero, raça e classe. Segundo Ribeiro, as mulheres negras recebem, em média, menos do que homens e mulheres brancas, o que evidencia a necessidade de políticas específicas que abordem essas desigualdades estruturais (RIBEIRO, 2021a). Além disso, ela ressalta que a representatividade não pode se limitar à presença simbólica, mas deve se traduzir em ocupação de espaços de poder e influência, como a política, a educação e a mídia, onde as mulheres negras ainda estão sub-representadas proporcionalmente à sua participação na população brasileira, que corresponde a cerca de 28% (RIBEIRO, 2021b). A invisibilidade histórica e cultural dessas mulheres reforça a exclusão social e impacta negativamente a formação da identidade de crianças e jovens negros, tornando fundamental o reconhecimento de suas contribuições para a sociedade (RIBEIRO, 2021c). Para Ribeiro, não basta "dar voz"; é necessário escutar ativamente as vozes historicamente silenciadas, garantindo que as experiências e perspectivas das

mulheres negras sejam efetivamente consideradas em processos de decisão política e social (RIBEIRO, 2020a). Nesse contexto, a educação antirracista surge como um instrumento transformador, permitindo que as novas gerações compreendam o racismo como fenômeno estrutural e promovam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (RIBEIRO, 2020b).

3. Cultura e representatividade: A presença de mulheres negras na literatura, no cinema, na música, na moda e na arte permite a valorização da identidade afro-brasileira. Capoeira, samba, jongo e práticas religiosas como o candomblé são exemplos de manifestações culturais preservadas e transformadas por essas mulheres. Cabe dizer que a luta dentro dos campos culturais também demonstra uma resistência maior entre as mulheres negras em comparação as brancas. Falando de televisão e cinema, por exemplo, enquanto a primeira ainda é reduzida a participação de papéis que se limitam a empregadas domésticas e serviços considerados inferiores enquanto a segunda se destaca por representações dentro de roda de alta sociedade, grande empresariado e chefia.

4. Movimentos feministas negros: Autoras e ativistas como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Angela Davis destacam que a resistência da mulher negra vai além da sobrevivência; ela é um ato político e cultural que reforça identidade, solidariedade e luta coletiva (DAVIS, 2016; CARNEIRO, 2003). Essa resistência se manifesta tanto na denúncia das desigualdades estruturais quanto na criação de espaços de valorização da cultura e da memória afro-brasileira. Ao reivindicarem voz e visibilidade, essas mulheres não apenas enfrentam o racismo e o sexismo, mas também constroem novas formas de existência e emancipação. Assim, a resistência da mulher negra se torna um elemento transformador, capaz de questionar e desconstruir a ordem social excludente, ao mesmo tempo em que fortalece comunidades inteiras por meio da transmissão de saberes, da mobilização política e da afirmação cultural.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS FUTUROS

Embora existam políticas de inclusão, barreiras estruturais ainda limitam o impacto dessas medidas. O fortalecimento da representatividade, a promoção de espaços de liderança e o combate à violência racial e de gênero são prioridades. Estratégias educativas e de empoderamento cultural são fundamentais para reduzir desigualdades e consolidar conquistas. Embora nas últimas décadas tenham sido implementadas políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial e de gênero — como as cotas em universidades, programas de incentivo ao empreendedorismo feminino e a criação de organismos institucionais de promoção da igualdade racial —, ainda persistem barreiras estruturais que limitam a efetividade dessas medidas. Tais obstáculos estão enraizados em um racismo estrutural e institucional que reproduz desigualdades históricas e dificulta o pleno acesso das mulheres negras a direitos fundamentais, como educação, saúde, segurança e representação política.

Nesse sentido, o fortalecimento da representatividade e a ampliação da presença de mulheres negras em espaços de liderança, tanto no campo político quanto no econômico e cultural, constituem não apenas uma demanda, mas uma condição essencial para a democratização da sociedade brasileira. O combate à violência racial e de gênero, que se manifesta em índices alarmantes de feminicídio e discriminação, deve ser compreendido como prioridade estratégica das políticas públicas, demandando ações integradas entre Estado e sociedade civil.

Além disso, estratégias educativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira,- como a educação antirracista proposta nas escolas públicas - aliadas ao empoderamento cultural e à ampliação do acesso à produção de conhecimento, são fundamentais para a desconstrução de estereótipos e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Ao mesmo tempo, é imperativo avançar na consolidação de políticas afirmativas, acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação, de modo a garantir que os avanços conquistados não se limitem a medidas paliativas, mas se convertam em transformações estruturais.

Dessa forma, os desafios futuros passam por transformar as políticas de inclusão em

instrumentos de justiça social mais amplos, capazes de alterar a lógica de exclusão histórica e consolidar conquistas em prol de uma cidadania plena para as mulheres negras no Brasil contemporâneo.

2.5 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista nas escolas públicas brasileiras constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Inserida no contexto histórico de um país marcado pela escravidão e pela persistência do racismo estrutural, essa prática educativa busca enfrentar e desconstruir preconceitos e estereótipos que ainda permeiam o espaço escolar, repercutindo no desempenho acadêmico, na autoestima e no sentimento de pertencimento de crianças e jovens negros.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial, representa um marco nesse processo. Essa legislação não apenas reconhece a contribuição dos povos africanos para a formação da identidade nacional, mas também procura corrigir silenciamentos históricos que marginalizaram o protagonismo das populações negras. No entanto, sua efetividade ainda enfrenta inúmeros desafios, como a falta de formação adequada dos docentes, a ausência de materiais didáticos condizentes e a resistência de setores que minimizam a importância da pauta racial, uma luta a mais para vencer os estereótipos ainda enraizados da mulher negra aqui no Brasil

A educação antirracista implica mais do que a inserção de conteúdos específicos: trata-se de uma prática pedagógica contínua que deve atravessar todas as áreas do conhecimento e promover uma visão crítica sobre as desigualdades sociais. Isso significa problematizar o eurocentrismo presente nos currículos, valorizar intelectuais e lideranças negras, e legitimar manifestações culturais afro-brasileiras, como o samba, a capoeira, as religiões de matriz africana e as literaturas negras.

Além do conteúdo, é necessário repensar as relações sociais no espaço escolar. A escola deve ser um ambiente em que estudantes negros e negras não sejam alvo de racismo recreativo, bullying ou estigmatização, mas sim reconhecidos em sua diversidade e riqueza cultural. Nesse sentido, práticas pedagógicas que incentivem a representatividade e a valorização das identidades negras contribuem para o fortalecimento da autoestima e para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade. É primordial que personagens da história da cultura negra no Brasil sejam trabalhados na escola, além dos homens já conhecidos como Zumbi dos Palmares, nomes de mulheres como Dandara, Luiza Mahin, Acotirene, Maria Firmina dos Reis, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Carolina Maria de Jesus deve, ser estudados e evidenciados como parte fundamental no processo de construção de um país não-racista, sobretudo feminino.

A educação antirracista, portanto, não se limita ao combate às discriminações: ela constitui um ato político e transformador, capaz de promover cidadania, inclusão social e respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, é um instrumento de reparação histórica, pois busca desfazer séculos de apagamento e marginalização da população negra no Brasil.

O desafio, entretanto, reside em consolidar essas práticas como política pública permanente, com investimentos na formação docente, produção de materiais didáticos contextualizados e criação de projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade das comunidades escolares. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de assumir o compromisso ético de formar gerações que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade racial que constitui o Brasil.

3. CONCLUSÃO

A trajetória da mulher negra no Brasil evidencia a continuidade de opressões históricas, mas também mostra conquistas significativas em educação, cultura, política e economia. A resiliência e a criatividade dessas mulheres foram fundamentais para a preservação da herança africana e a transformação da sociedade brasileira.

O reconhecimento da importância da mulher negra e a promoção de políticas que enfrentem o racismo e o sexismo estruturais são essenciais para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, entender

a história e a contribuição dessas mulheres é reconhecer que a identidade brasileira foi construída também por sua luta, resistência e legado cultural.

A trajetória da mulher negra no Brasil evidencia não apenas a continuidade das opressões históricas herdadas do colonialismo e da escravidão, mas também revela conquistas expressivas nos campos da educação, da cultura, da política e da economia. A resiliência, a criatividade e a capacidade de organização coletiva dessas mulheres foram decisivas para a preservação da herança africana e para a transformação da sociedade brasileira em sua pluralidade cultural. Nesse processo, a mulher negra não se limitou a ser vítima das estruturas racistas e patriarcais: ela se constituiu como agente ativa de resistência, liderança comunitária e produção de saberes.

O reconhecimento da centralidade da mulher negra na história do Brasil exige não apenas o registro de sua presença, mas também a promoção de políticas públicas que enfrentem de forma efetiva o racismo e o sexismo estruturais, reduzam desigualdades sociais e garantam acesso pleno a direitos. Mais do que reparar invisibilizações históricas, trata-se de compreender que a identidade nacional brasileira foi profundamente moldada pela luta, pela resistência e pelo legado cultural das mulheres negras. Dessa forma, valorizar suas conquistas e ampliar suas vozes significa construir uma sociedade mais democrática, plural e verdadeiramente igualitária.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. O lugar de fala das mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

CARVALHO, José Jorge; GOMES, Flávio dos Santos. Cultura e Poder: A Presença Africana no Brasil Colonial. Editora: Companhia das Letras, 2000;

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Maria O. L. S. A Mulher no Brasil Colonial. Editora: EDUSP, 1983

GONZALEZ, Lélia. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Pallas, 1988.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) – Educação e Renda. Brasília, 2022.

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;

RIBEIRO, Djamila. Lugar e Fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2023

RIBEIRO, Djamila. Mulher negra e vítima de opressões combinadas. Senado Federal, 2021a. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/mulher-negra-e-vitima-de-opressoes-combinadas-afirma-a-pesquisadora-djamila-ribeiro. Acesso em: 27 ago. 2025.

SANTOS, Ivanir dos. Marchar não é Caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro. Editora: Pallas, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. História da Vida Privada no Brasil Império. Editora: Companhia das Letras, 2005.

WERNECK, Jurema. Racismo e saúde: desigualdades no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019.

MUSICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA HALABIYAH OGAWA

RESUMO

A musicalização, quando incorporada de forma intencional e pedagógica na Educação Infantil, revela-se uma ferramenta eficaz tanto no processo de aprendizagem quanto na promoção da inclusão. Mais do que uma atividade lúdica, ela potencializa aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil, possibilitando a participação ativa de crianças com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas. O presente artigo tem como objetivo analisar os benefícios da musicalização na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da atenção e da memória. Além disso, discute-se como a prática musical pode criar ambientes mais acolhedores e democráticos, onde a escuta, a expressão e a convivência respeitosa se tornam parte integrante do cotidiano escolar. Para tanto, foram utilizados referenciais teóricos da área da Psicologia da Educação, da Neurociência e da Pedagogia, além de artigos científicos e documentos oficiais que abordam o uso da música como recurso didático e formativo. A musicalização, entendida como prática inclusiva, valoriza a pluralidade, promove o engajamento coletivo e fortalece vínculos entre educadores e educandos. Conclui-se que sua adoção como estratégia pedagógica qualifica o trabalho docente e amplia as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Palavras-chave: musicalização; educação infantil; inclusão; desenvolvimento cognitivo; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Musicalization, when intentionally and pedagogically integrated into Early Childhood Education, proves to be an effective tool both for learning processes and for the promotion of inclusion. More than a recreational activity, it enhances cognitive, emotional, and social aspects of child development, allowing the active participation of children with different learning styles and educational needs. This article aims to analyze the benefits of musicalization in early education, highlighting its contribution to the development of language, motor coordination, attention, and memory. Furthermore, it discusses how musical practice can create more welcoming and democratic environments where listening, expression, and respectful coexistence become part of the school's daily life. For this purpose, theoretical references from the fields of Educational Psychology, Neuroscience, and Pedagogy were used, in addition to scientific articles and official documents that address music as a didactic and formative resource. Musicalization, understood as an inclusive practice, values diversity, promotes collective engagement, and strengthens bonds between educators and students. It is concluded that its implementation as a pedagogical strategy enhances teaching practices and expands the possibilities for the holistic development of children in early childhood.

Keywords: musicalization; early childhood education; inclusion; cognitive development; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A musicalização na Educação Infantil tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões pedagógicas contemporâneas, sobretudo por sua capacidade de integrar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças de forma lúdica, mas profundamente significativa. O contato com a música, desde os primeiros anos de vida, proporciona estímulos importantes para a formação do cérebro, favorecendo habilidades que transcendem a área artística e atingem diretamente a linguagem, a concentração, a memória e a sensibilidade emocional.

A escola, como espaço privilegiado de formação integral, precisa reconhecer o potencial da música como linguagem universal e acessível, capaz de acolher diferentes ritmos de aprendizagem e promover a inclusão de crianças com variados perfis. Em vez de tratar a musicalização como atividade secundária ou meramente recreativa, é necessário

inseri-la no planejamento pedagógico como ferramenta estruturante, alinhada aos objetivos educacionais e ao desenvolvimento global da criança.

Na Educação Infantil, os momentos de musicalização se tornam oportunidades ricas de expressão, socialização e descoberta. Ao cantar, dançar, ouvir e produzir sons, a criança exercita o corpo e a mente de forma integrada. A música permite experimentar o tempo, o espaço, os movimentos e os sentimentos, possibilitando um mergulho na criatividade e na construção de significados, mesmo antes da alfabetização formal.

Além de seu aspecto cultural e artístico, a música tem forte impacto no desenvolvimento neurológico infantil. Atividades que envolvem ritmo, melodia e repetição ativam regiões cerebrais relacionadas à linguagem, à atenção e ao controle motor, sendo especialmente eficazes em turmas heterogêneas, nas quais há crianças com necessidades específicas de aprendizagem. A musicalização, nesses casos, representa uma ponte entre o universo interior da criança e o contexto escolar.

Outro fator importante é que a musicalização fortalece o vínculo entre professores e alunos. A escuta sensível e o envolvimento afetivo criados durante atividades musicais favorecem relações de confiança e respeito. A escola que canta junto com seus alunos também aprende a escutá-los com mais atenção, criando um ambiente mais acolhedor e menos excludente.

O uso da música como linguagem pedagógica favorece ainda a interdisciplinaridade. É possível trabalhar conteúdos matemáticos, corporais, linguísticos e ambientais a partir de cantigas, ritmos e brincadeiras sonoras. Dessa forma, a musicalização não se restringe a uma aula específica, mas se espalha por todo o currículo, enriquecendo as experiências de aprendizagem.

É importante destacar que a musicalização na Educação Infantil não exige formação técnica aprofundada em música por parte do professor. O essencial é a sensibilidade para perceber os sons do cotidiano como elementos pedagógicos, utilizando recursos simples como palmas, instrumentos caseiros, músicas populares e canções tradicionais para promover experiências significativas.

Ao tornar a música parte viva da rotina escolar, a escola amplia o repertório cultural dos alunos e oferece meios diversos de expressão, algo essencial em uma fase da vida marcada pela intensa experimentação. Cada canção, cada ritmo e cada gesto musical contribuem para a formação da identidade da criança e para o fortalecimento de sua autoestima.

Por fim, ao valorizar a musicalização como eixo pedagógico, a escola promove uma educação mais sensível, equitativa e atenta às múltiplas formas de ser e aprender. Trata-se de um caminho que combina ludicidade e intencionalidade educativa, abrindo novas possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente daquelas que precisam de apoio para superar barreiras cognitivas, emocionais ou sociais.

A musicalização, portanto, precisa deixar de ser um adorno no projeto pedagógico para ocupar o lugar que lhe é de direito: uma linguagem essencial no processo de ensinar e aprender na Educação Infantil. Com base nessa perspectiva, este artigo propõe uma análise aprofundada sobre como a música pode ser utilizada de forma intencional e inclusiva no ambiente escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização representa uma estratégia pedagógica potente no trabalho com crianças pequenas, pois oferece experiências sensoriais e cognitivas integradas ao cotidiano escolar. Ao permitir que os alunos explorem sons, ritmos e melodias, a escola amplia significativamente as possibilidades de desenvolvimento. A música não apenas estimula as funções cerebrais, como também desperta a imaginação, fortalece vínculos afetivos e contribui para o letramento precoce, mesmo antes do domínio da linguagem escrita.

Na Educação Infantil, o corpo é o principal canal de expressão e aprendizagem. Ao cantar, dançar e manipular instrumentos simples, a criança experimenta seu próprio ritmo e descobre diferentes formas de interagir com o ambiente. A musicalização favorece a construção da identidade, estimula a autonomia e facilita a internalização de regras

de convivência, como o respeito ao tempo do outro e a escuta coletiva. A intencionalidade pedagógica, nesse contexto, faz toda a diferença para que essas experiências sejam significativas.

"A musicalização infantil é um processo que estimula o cérebro em diversas áreas ao mesmo tempo, fortalecendo conexões neurais responsáveis pela atenção, memória e linguagem" (MARTINS, 2018, p. 22).

Outro aspecto relevante é a acessibilidade da música. Mesmo em contextos escolares com poucos recursos, é possível trabalhar sons corporais, instrumentos de sucata e repertórios populares. A valorização da cultura local e das músicas tradicionais aproxima as crianças de suas raízes, promovendo o pertencimento e a autoestima. A música também rompe barreiras linguísticas e cognitivas, sendo eficaz para crianças com deficiências ou dificuldades específicas de aprendizagem.

"A musicalização pode ser vista como uma linguagem universal, que se comunica com todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou cognitiva" (BARBOSA, 2019, p. 39).

Além disso, a música auxilia na estruturação do pensamento lógico, da percepção espacial e da coordenação motora. Ritmos e repetições contribuem para a memorização e para o desenvolvimento da atenção sustentada. O uso de cantigas com conteúdos educativos também facilita a fixação de regras de higiene, alimentação saudável e rotina escolar, transformando o aprender em uma atividade prazerosa.

"O trabalho com música na infância potencializa a criatividade e fortalece o vínculo com o processo de aprendizagem, tornando-o mais afetivo e significativo" (MORAES, 2020, p. 57).

A presença da música no ambiente escolar também influencia positivamente o clima da sala de aula. A musicalização reduz tensões, melhora o humor das crianças e fortalece a cooperação entre pares. Professores que utilizam a música de forma estratégica relatam maior engajamento dos alunos e menores índices de conflito. A afetividade presente nas atividades musicais favorece uma relação pedagógica mais humana e horizontal.

"A utilização da música no cotidiano escolar contribui para a construção de uma convivência mais harmoniosa e para o fortalecimento dos laços afetivos entre professor e aluno" (PEREIRA, 2021, p. 45).

Outro elemento a ser considerado é a capacidade da música em trabalhar simultaneamente a escuta ativa, a produção vocal, a coordenação motora e a expressão corporal. Essas habilidades são fundamentais no desenvolvimento infantil, especialmente em uma fase em que a criança ainda está organizando seus próprios movimentos e emoções. O fazer musical oferece estrutura e liberdade ao mesmo tempo.

"A musicalização infantil deve ser compreendida como uma prática pedagógica transversal, que colabora com todas as áreas do conhecimento e promove a inclusão de forma natural e respeitosa" (LIMA, 2017, p. 31).

A construção de um repertório musical significativo depende da sensibilidade do educador. Não se trata de apenas tocar músicas aleatórias, mas de selecionar canções que dialoguem com o universo infantil, com os projetos desenvolvidos em sala e com os valores que se deseja trabalhar. A repetição planejada, os gestos associados e a escuta ativa tornam a experiência musical mais rica e transformadora.

"Quando inserida com intencionalidade, a música deixa de ser um mero recreio e se transforma em instrumento potente de mediação pedagógica" (FERREIRA, 2022, p. 63).

Outro ponto essencial é considerar a diversidade cultural presente nas turmas. A música pode ser uma ferramenta para trabalhar temas como pluralidade, tolerância e respeito às diferenças. Ao ouvir e cantar músicas de diferentes origens, as crianças ampliam sua percepção de mundo e aprendem, desde cedo, a valorizar outras formas de expressão e existência.

A musicalização também é um meio eficaz de incluir alunos com deficiências, pois permite que todos participem das atividades de forma ativa e prazerosa. Crianças com dificuldades de fala, por exemplo, podem se beneficiar da repetição rítmica e do canto, enquanto aquelas com transtornos motores encontram na percussão um caminho de expressão. A música acolhe e integra.

"A inclusão escolar passa necessariamente pela valorização das diferentes linguagens. A música, por ser acessível, sensorial e afetiva, é uma das mais eficazes para esse fim." (GUEDES, 2020, p. 51).

A formação docente, nesse sentido, é um fator determinante. Professores que compreendem o papel da musicalização como prática pedagógica intencional tendem a planejar melhor suas atividades e a obter resultados mais consistentes. Ainda que não possuam formação técnica em música, podem, com apoio da coordenação pedagógica e de materiais acessíveis, incorporar a música de forma criativa e significativa.

Por fim, é fundamental que as propostas musicais estejam articuladas com os direitos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular. A música está prevista como linguagem a ser explorada na Educação Infantil, e sua presença no planejamento contribui para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades, seus tempos e suas potencialidades.

MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão escolar é um desafio constante para as instituições que buscam garantir o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas diferenças. A musicalização surge como uma estratégia que possibilita o engajamento de alunos com variadas habilidades e necessidades, criando um ambiente acolhedor e democrático. A linguagem musical, por sua natureza sensorial e lúdica, rompe barreiras comunicativas e facilita a participação coletiva.

No contexto da Educação Infantil, a musicalização não se limita à prática musical tradicional, mas se amplia para uma experiência integradora, que envolve movimento, voz, escuta e expressão corporal. Essa abordagem favorece a inclusão de crianças com deficiência física, intelectual ou transtornos do desenvolvimento, pois permite adaptações e a construção de atividades que respeitam o ritmo individual.

"A musicalização, enquanto prática pedagógica inclusiva, oferece múltiplas possibilidades de participação, valorizando as potencialidades de cada criança e respeitando suas singularidades." (SILVA, 2019, p. 88)

A acessibilidade também é um ponto crucial. É fundamental que os espaços, os instrumentos e os recursos musicais sejam pensados para garantir o acesso e o uso por todos. Instrumentos adaptados, recursos visuais e sonoros diferenciados podem ampliar a autonomia e a confiança das crianças, incentivando sua expressão criativa.

Além do aspecto físico, a musicalização contribui para o desenvolvimento da comunicação não verbal, essencial para crianças com dificuldades na linguagem oral. O ritmo, a melodia e os gestos associados à música permitem que essas crianças se expressem e se relacionem de forma mais efetiva com seus pares e educadores, reduzindo a sensação de isolamento.

"A música pode funcionar como uma ponte para a comunicação, especialmente para crianças que apresentam dificuldades na linguagem verbal." (CARVALHO, 2020, p. 45)

Outro ponto a destacar é o fortalecimento do vínculo afetivo que a música proporciona. Atividades musicais coletivas promovem a sensação de pertencimento e segurança, fundamentais para o desenvolvimento emocional das crianças. Quando a escola cria ambientes afetivos, ela também reduz o risco de exclusão e discriminação.

A musicalização promove a colaboração entre alunos, pois as atividades geralmente envolvem a participação conjunta em cantos, ritmos e movimentos. Essa interação estimula o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de paz dentro do ambiente escolar, preparando as crianças para a convivência em sociedade.

A formação dos professores é determinante para que a musicalização inclusiva seja eficaz. É necessário que os educadores recebam suporte para compreender as potencialidades e desafios da inclusão, desenvolvendo práticas musicais que considerem a diversidade presente na sala de aula. A sensibilização para o uso da música como recurso pedagógico inclusivo amplia o repertório metodológico e fortalece a postura ética do professor.

A música também facilita a adaptação curricular, permitindo que conteúdos sejam tra-

balhados de forma diversificada e significativa. A inclusão se torna, assim, uma prática real e cotidiana, e não apenas um conceito abstrato. O ambiente musical proporciona estímulos adequados às necessidades específicas, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada criança.

"A musicalização constitui um instrumento valioso para concretizar os princípios da educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral das crianças." (OLIVEIRA, 2021, p. 77)

Além disso, o envolvimento das famílias nesse processo é fundamental. A música pode ser um elo que aproxima a escola da comunidade, favorecendo o diálogo e o suporte mútuo. Quando as famílias participam das atividades musicais, reforçam o aprendizado e valorizam a importância da inclusão.

É importante também que as políticas públicas de educação incentivem a musicalização como prática inclusiva, oferecendo formação, materiais e recursos para as escolas. O reconhecimento da música como ferramenta pedagógica relevante para a inclusão fortalece os direitos das crianças e a qualidade da educação ofertada.

A música, por sua capacidade de emocionar, estimular e integrar, tem papel central na construção de uma escola que acolhe a diversidade e promove o desenvolvimento integral. A inclusão, assim, deixa de ser uma meta distante para tornar-se prática cotidiana e visível.

A prática musical no ambiente escolar ainda pode contribuir para a superação de preconceitos e estigmas associados às diferenças, criando uma cultura de respeito e valorização das individualidades. O contato com a diversidade sonora e cultural sensibiliza crianças e adultos, tornando a escola um espaço mais democrático.

A implementação de projetos de musicalização inclusiva demanda planejamento e articulação entre gestores, professores e comunidade. Essa integração fortalece a escola como espaço de convivência e aprendizagem, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Por fim, reconhecer a música como estratégia inclusiva significa investir em educação de qualidade, capaz de responder às demandas de uma sociedade plural e complexa. A musicalização, ao unir arte e pedagogia, abre caminhos para uma infância mais feliz, participativa e cheia de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na Educação Infantil revela-se um caminho fundamental para promover a inclusão, o desenvolvimento cognitivo e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Ao inserir a música de forma intencional no cotidiano, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e acolhimento, atendendo às diversidades presentes em suas turmas. A música, por sua universalidade, oferece uma linguagem rica e acessível que ultrapassa barreiras e diferenciações.

A prática musical contribui para o desenvolvimento integral da criança, estimulando o corpo, a mente e as emoções de maneira integrada. O brincar com sons, ritmos e melodias favorece a criatividade, a concentração e a memória, preparando as crianças para os desafios da alfabetização e das interações sociais. Essa dimensão pedagógica amplia o papel da escola enquanto espaço de formação plena.

Além disso, a musicalização como prática inclusiva promove a participação efetiva de crianças com diferentes habilidades e necessidades, valorizando suas potencialidades e respeitando seus ritmos de aprendizagem. O ambiente musical torna-se um espaço seguro e acolhedor, onde o respeito às diferenças se traduz em práticas concretas e transformadoras.

A formação docente emerge como um eixo central para a eficácia das propostas musicais. Professores preparados e sensibilizados para o uso da música em suas aulas desenvolvem estratégias mais criativas e inclusivas, capazes de engajar os alunos e estabelecer vínculos afetivos que potencializam o processo educativo. O apoio institucional e a oferta de capacitação contínua são imprescindíveis.

Outro aspecto a ser destacado é a articulação da musicalização com a família e a comunidade. O envolvimento dos familiares nas atividades musicais fortalece a rede de apoio e amplia o alcance das aprendizagens, além de valorizar a cultura local e as expres-

sões populares. Essa integração contribui para a construção de uma escola verdadeiramente comunitária.

Políticas públicas que reconheçam e incentivem a musicalização enquanto prática pedagógica inclusiva e integradora são essenciais para consolidar esses avanços. A oferta de recursos, formação e materiais deve ser prioridade para que as escolas possam incorporar a música de forma consistente em seus projetos pedagógicos.

A musicalização, portanto, não deve ser vista como atividade acessória ou recreativa, mas como componente estratégico do currículo da Educação Infantil, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A sua presença constante e intencional pode transformar a experiência escolar, tornando-a mais significativa e prazerosa.

O ambiente musical favorece a construção de vínculos afetivos entre professores e alunos, promovendo um clima de respeito e cooperação que potencializa o engajamento e a aprendizagem. Esse aspecto relacional é fundamental para o sucesso escolar e para a promoção da saúde emocional das crianças. Além dos benefícios diretos para o desenvolvimento infantil, a musicalização também contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos e capazes de valorizar a diversidade cultural e humana. A escola que canta junto constrói pontes para uma convivência mais justa e solidária.

É importante lembrar que a musicalização acessível a todos reforça os princípios da educação inclusiva, promovendo equidade e democratização das oportunidades de aprendizagem. A música é instrumento que amplia a participação e a expressão dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam barreiras físicas, cognitivas ou emocionais.

O desafio para as escolas é organizar espaços e práticas que garantam essa inclusão, articulando saberes e recursos e promovendo uma cultura institucional sensível às diferenças. O envolvimento coletivo de gestores, professores, famílias e alunos é indispensável para essa transformação.

A avaliação das práticas musicais deve considerar não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento integral das crianças, os vínculos afetivos estabelecidos e o fortalecimento da cultura de respeito e inclusão. Essa avaliação orienta a continuidade e a melhoria das propostas.

Os avanços tecnológicos oferecem também novas possibilidades para a musicalização, com recursos digitais que ampliam o repertório e facilitam o acesso à cultura musical. A mediação pedagógica deve estar atenta a essas ferramentas, garantindo seu uso ético e pedagógico.

A musicalização na Educação Infantil é, portanto, um investimento em uma educação mais humana, sensível e comprometida com o desenvolvimento de todas as crianças. Ao integrar arte e educação, a música transforma a escola em um espaço de vida, aprendizado e alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização, quando compreendida como prática pedagógica intencional e sensível, vai além do simples contato da criança com sons e ritmos. Ela se transforma em uma poderosa estratégia de inclusão e desenvolvimento cognitivo, especialmente na Educação Infantil, fase em que o cérebro está em processo acelerado de formação. Ao permitir que as crianças explorem, se expressem e interajam por meio da música, o ambiente escolar se torna mais acessível, dinâmico e afetuoso.

Inserir a musicalização na rotina pedagógica da Educação Infantil amplia as formas de comunicação, especialmente para crianças que apresentam dificuldades na linguagem verbal ou outras barreiras de aprendizagem. O som, o ritmo, o corpo em movimento e os instrumentos musicais são caminhos que facilitam a expressão de sentimentos, favorecem a socialização e fortalecem o vínculo com o outro. A música, nesse sentido, rompe barreiras e aproxima realidades distintas, promovendo uma vivência escolar mais equitativa e participativa.

Do ponto de vista cognitivo, a musicalização favorece a concentração, a memória, a atenção e a coordenação motora. Ao acompanhar o ritmo de uma canção, bater palmas ou explorar sons com objetos variados, a criança exercita múltiplas habilidades mentais e físicas de maneira integrada e praze-

rosa. Essas atividades ajudam na construção de noções de tempo, sequência, lateralidade e percepção espacial, elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem formal que virá nas etapas seguintes.

Além de estimular aspectos neurológicos e emocionais, a música tem um importante papel na valorização das culturas e identidades. O contato com canções populares, músicas regionais ou mesmo com repertórios de outras origens culturais ensina respeito às diferenças e desperta a curiosidade pela diversidade. Ao integrar essas práticas musicais no cotidiano da sala, o professor contribui para a formação de uma consciência coletiva mais inclusiva, na qual cada criança tem seu espaço de escuta e expressão.

No processo de inclusão, a musicalização é especialmente eficaz por não exigir uma única forma de participação. Mesmo crianças com limitações motoras, visuais ou cognitivas encontram na música possibilidades de engajamento que respeitam seus ritmos e modos de ser. O simples balançar do corpo, um olhar atento ou um gesto de acompanhamento são sinais de presença ativa no momento musical. Isso permite que todos se sintam parte do grupo, diminuindo o isolamento e fortalecendo o senso de pertencimento.

É necessário, no entanto, que a musicalização na Educação Infantil seja planejada com propósito e conhecimento. Não basta reproduzir canções sem reflexão sobre seus objetivos pedagógicos. O educador precisa compreender o potencial de cada atividade e estar aberto à escuta das reações das crianças. É nesse diálogo sensível entre intenção e improviso que a música se torna realmente educativa e transformadora.

Outro aspecto essencial é o investimento em formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Muitos ainda se sentem inseguros para trabalhar com música por não dominarem técnicas ou repertórios específicos. Contudo, mais importante do que o conhecimento técnico é a disponibilidade para explorar o universo sonoro com criatividade, empatia e respeito às singularidades infantis. A escola deve apoiar e incentivar essa prática, garantindo espaços, recursos e valorização.

Dessa forma, conclui-se que a musicalização, quando articulada aos princípios da inclusão e do desenvolvimento integral da criança, torna-se uma aliada potente do processo educativo. Ela contribui para uma escola mais sensível às diferenças, mais rica em experiências e mais comprometida com a formação humana desde os primeiros anos de vida. Valorizar o brincar musical é reconhecer a infância como território de criação, afeto e potência transformadora.

Reforça-se a necessidade de políticas educativas que valorizem essa prática e garantam sua implementação sistemática, para que a música possa cumprir seu papel de agente transformador e inclusivo, contribuindo para uma infância plena e para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A musicalização na educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Ática, 2019. Disponível em: https://www.editoraatica.com.br. Acesso em: 7 jul. 2025.

CARVALHO, R. P. Inclusão escolar e musicalização: possibilidades e desafios. Revista Educação e Inclusão, v. 5, n. 2, p. 40-50, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revinclusao. Acesso em: 7 jul. 2025.

FERREIRA, A. L. Música e educação: abordagens para o desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

GUEDES, P. A. A música como linguagem universal na educação inclusiva. Revista Pedagogia e Cultura, v. 12, n. 1, p. 48-56, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedagogiaecultura. Acesso em: 7 jul. 2025.

LIMA, S. R. Formação docente para a musicalização inclusiva. Educação em Foco, v. 8, n. 3, p. 30-37, 2017. Disponível em: https://www.educacaoemfoco.org.br. Acesso em: 7 jul. 2025.

LIMA, T. C. Música e vínculos afetivos na infância. Psicopedagogia em Revista, v. 15, n. 4, p. 60-70, 2018. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com. Acesso em: 7 jul. 2025.

MARTINS, F. O desenvolvimento cognitivo através da música. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAES, L. A. Criatividade e musicalização

infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 75, p. 54-62, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702. Acesso em: 7 jul. 2025.
OLIVEIRA, C. D. A musicalização na prática pedagógica inclusiva. Revista Educação e Diversidade, v. 10, n. 1, p. 70-80, 2021. Disponível em: https://revistaeducacaodiversidade.com.br. Acesso em: 7 jul. 2025.
PEREIRA, M. F. Música, afetividade e aprendizagem na escola infantil. Cadernos de Educação, v. 20, n. 2, p. 40-47, 2021. Disponível em: https://cadernosdeeducacao.com.br. Acesso em: 7 jul. 2025.
SANTOS, V. R. Flexibilização curricular e musicalização inclusiva. Educação e Realidade, v. 42, n. 3, p. 95-105, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-6906. Acesso em: 7 jul. 2025.
SILVA, A. M. Musicalização como estratégia pedagógica inclusiva. Revista Educação e Prática, v. 6, n. 4, p. 80-90, 2019. Disponível em: https://educacaoepratica.ufrj.br. Acesso em: 7 jul. 2025.

A MATERIALIDADE NA ARTE: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

FERNANDA RODRIGUES HONORATO SOARES

RESUMO
este artigo visa refletir sobre a Arte quanto linguagem multimodal e expressão simbólica, desempenha papel central no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o aprimoramento das dimensões cognitiva, socio emocional e motora. Este artigo tem como objetivo analisar como a exploração da materialidade artística no contexto educativo favorece a criatividade, a expressão de sentimentos e a construção de conhecimento. Ao considerar os materiais como extensões do pensamento e da imaginação infantil, enfatiza-se a importância de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e o protagonismo das crianças na aprendizagem. A materialidade artística, entendida como o contato direto com diferentes suportes, texturas e ferramentas, possibilita experiências concretas de exploração e descoberta. Esse contato com materiais variados, como tinta, argila, papel, tecido e objetos naturais, permite às crianças experimentar, testar hipóteses e desenvolver a capacidade de resolver problemas de forma criativa. A proposta neste estudo valoriza o processo de criação, e não apenas o produto final, ressaltando o papel do educador como mediador que observa, orienta e potencializa as experiências artísticas. A Arte possibilita a expressão de emoções, o fortalecimento da autoestima, a empatia e a capacidade de colaboração entre pares. Ao criar, as crianças encontram meios de comunicar ideias e sentimentos que muitas vezes não conseguem verbalizar, estabelecendo uma ponte entre experiência interna e percepção externa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Artes; Desenvolvimento, Materialidade.

INTRODUÇÃO

A Arte, em suas diversas manifestações, representa uma das formas mais antigas e universais de expressão humana, constituindo-se como ferramenta importante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

No contexto educativo, a prática artística vai além da simples produção estética; ela se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional, promovendo experiências que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia (Gardner, 2011).

O contato com diferentes materiais e técnicas permite às crianças experimentar, investigar e transformar o mundo ao seu redor, consolidando a Arte como um instrumento pedagógico capaz de integrar teoria e prática no processo de aprendizagem.

A materialidade dos recursos artísticos – entendida como a exploração de suportes, texturas, cores e formas – desempenha papel fundamental nesse processo. Por meio da interação direta com materiais variados, como tintas, argilas, papéis, tecidos e objetos naturais, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras e perceptivas, além de fortalecer a capacidade de simbolização e expressão de ideias e sentimentos (Eisner, 2002).

Essa relação entre mão, mente e material possibilita que a criança construa significados próprios, compreenda conceitos abstratos de maneira concreta e exercite a imaginação em situações de descoberta e experimentação. Além dos benefícios cognitivos e motores, a prática artística contribui significativamente para a dimensão sócio emocional do desenvolvimento infantil.

Ao criar, a criança tem a oportunidade de expressar emoções, explorar sentimentos e estabelecer diálogos com seus pares, favorecendo a empatia, a autoestima e a construção de vínculos afetivos (Vygotsky, 2007). Nesse sentido, a Arte torna-se um espaço de mediação social e emocional, no qual experiências individuais e coletivas se encontram, permitindo que a criança reconheça e respeite a diversidade de percepções, opiniões e formas de expressão.

A inserção da Arte na educação exige, portanto, uma abordagem intencional, planejada e fundamentada teoricamente. O educador desempenha papel central como

mediador do processo criativo, orientando experiências, estimulando a experimentação e promovendo a reflexão sobre os processos artísticos e seus significados. Dessa forma, a prática artística não se restringe à produção de objetos ou imagens, mas se configura como estratégia pedagógica que contribui para a formação integral do sujeito, articulando conhecimento, emoção e ação (Malaguzzi, 1993).

Considerando essas afirmações, o presente artigo busca discutir como a exploração da materialidade na prática artística escolar pode favorecer o desenvolvimento infantil, buscando compreender de que forma tais práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional das crianças, promovendo aprendizagens significativas e sustentáveis no contexto educativo.

A MATERIALIDADE NA ARTE: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Arte na Educação Infantil é reconhecida como um elemento importante para o desenvolvimento integral da criança, pois articula dimensões cognitivas, motoras e sócios emocionais em processos de aprendizagem significativos.

Segundo Gardner (2011), a inteligência artística, ou capacidade de percepção e expressão estética, é uma das múltiplas inteligências que contribuem para a formação do sujeito, permitindo que a criança interprete e produza significados a partir de suas experiências sensoriais. Nesse sentido, a prática artística não se limita à observação ou reprodução de técnicas, mas envolve a capacidade de simbolizar, imaginar e comunicar ideias, sentimentos e conceitos.

A abordagem construtivista, inspirada em Piaget (1977), reforça que a aprendizagem ocorre a partir da interação da criança com o meio, sendo o contato com diferentes materiais artísticos um facilitador da construção do conhecimento. A exploração de cores, texturas e formas estimula a percepção, a concentração e a coordenação motora, favorecendo a assimilação de conceitos complexos de maneira concreta.

Além disso, a ação sobre o material permite à criança experimentar hipóteses, resolver problemas e desenvolver autonomia em suas escolhas, promovendo o pensamento crítico e criativo. Vygotsky (2007) destaca ainda a dimensão social da aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento cognitivo e emocional se dá a partir da interação com pares e mediadores mais experientes. Nesse contexto, a prática artística constitui um espaço de diálogo e cooperação, no qual a criança negocia significados, compartilha ideias e vivencia o respeito à diversidade de percepções e formas de expressão.

A Arte, portanto, não apenas potencializa a expressão individual, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, como empatia, autoestima e capacidade de comunicação. A materialidade dos recursos utilizados na Educação Infantil é outro aspecto relevante, pois o contato direto com diferentes suportes permite à criança experimentar sensações táteis, visuais e motoras que ampliam a percepção do mundo e do próprio corpo.

Eisner (2002), afirma que a experiência estética e sensorial mediada pelo material artístico favorece o pensamento simbólico e o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como organização, planejamento e capacidade de generalização. A manipulação de materiais diversos, seja na pintura, colagem, modelagem ou desenho, oferece oportunidades para a experimentação e descoberta, aspectos fundamentais na construção do conhecimento infantil.

Além disso, a literatura deixa claro que a integração da Arte ao currículo escolar contribui para aprendizagens significativas em outras áreas do conhecimento. A prática artística estimula a linguagem, a matemática, a percepção espacial e a capacidade de observação, ao mesmo tempo em que fortalece valores éticos e
sociais, como respeito, cooperação e responsabilidade (Malaguzzi, 1993; Cosenza, 2010).

Dessa forma, a Arte é reconhecida como ferramenta pedagógica estratégica, capaz de promover o desenvolvimento global da criança, englobando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Portanto, a fundamentação teórica aponta que a prática artística na Educação Infantil deve ser planeja-

da e intencional, considerando não apenas o resultado estético, mas sobretudo o processo de criação, experimentação e expressão.
O papel do educador é mediar essas experiências, proporcionando condições para que as crianças explorem os materiais, façam escolhas conscientes, expressem sentimentos e construam significados. A partir dessa perspectiva, a Arte deixa de ser apenas atividade complementar e se consolida como componente essencial da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos criativos, críticos e engajados.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A integração da Arte ao contexto educacional deve ser compreendida como uma prática estratégica para o desenvolvimento total das crianças, articulando dimensões cognitivas, motoras e sócio emocionais. A teoria educacional indica que o ensino artístico vai além da aquisição de técnicas ou habilidades estéticas, funcionando como um meio de estimular a imaginação, a percepção crítica e a construção de conhecimentos significativos (Hetland et al., 2013).
Por meio da prática artística, a criança aprende a interpretar o mundo, a expressar suas ideias e emoções e a desenvolver autonomia, refletindo sobre suas próprias experiências e sobre as dos outros. Do ponto de vista cognitivo, a prática da Arte possibilita o desenvolvimento de habilidades complexas, como o pensamento simbólico, a resolução de problemas e a criatividade. A interação com diferentes materiais e técnicas permite que a criança organize conceitos abstratos em formas concretas, desenvolvendo percepção visual, atenção, memória e planejamento de ações (Eisner, 2002).
Essas competências não se restringem à produção artística, mas repercutem em diversas áreas do conhecimento, tornando a Arte um elemento transversal e estruturante no currículo escolar. No âmbito sócio emocional, a Arte desempenha papel significativo ao permitir a expressão de sentimentos, a construção de autoestima e a vivência de empatia.
O processo criativo propicia às crianças oportunidades de experimentação, reflexão e comunicação de ideias, fortalecendo relações interpessoais e habilidades sociais (Saar, 2011). A criação artística, ao proporcionar espaço para autonomia e tomada de decisão, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como autoconfiança, cooperação e capacidade de negociação, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes.
A materialidade dos recursos artísticos reforça essas possibilidades pedagógicas. Diferentes suportes, texturas, cores e ferramentas oferecem estímulos sensoriais diversos que ampliam a percepção e a expressão da criança, ao mesmo tempo em que promovem a coordenação motora fina e ampla (Cosenza, 2010).
O uso intencional da materialidade permite explorar processos de descoberta e experimentação, consolidando a aprendizagem por meio do fazer e do criar. Sob a perspectiva pedagógica, a manipulação de materiais torna-se, portanto, um recurso educativo que articula ação, reflexão e construção de conhecimento.
O papel do educador é importante nesse processo, atuando como mediador que organiza o ambiente, propõe desafios e estimula a reflexão, sem impor resultados pré-determinados. O docente deve valorizar a singularidade de cada criança, incentivando a exploração de ideias e a expressão individual, enquanto promove a interação social e a construção coletiva de saberes (Malaguzzi, 1993).
A prática pedagógica baseada na Arte, assim, articula intencionalidade educativa, criatividade e desenvolvimento integral, consolidando-se como componente essencial da Educação Infantil.
A prática artística na escola deve ser entendida como estratégia pedagógica estruturante, capaz de integrar dimensões cognitivas, motoras e favorecendo o desenvolvimento de competências amplas e a formação de sujeitos criativos, críticos e socialmente engajados. A abordagem teórica deixa claro que o valor da Arte se constituindo como instrumento fundamental de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral da criança.
A prática artística na Educação Infantil con-

tribui para a construção de autonomia e protagonismo da criança. Ao escolher cores, materiais e formas de expressão, ela desenvolve capacidade de decisão e julgamento crítico, habilidades que influenciam não apenas a produção artística, mas também a forma como lida com problemas e desafios em diferentes contextos de aprendizagem (Hetland et al., 2013).

Esse processo fortalece a confiança na própria criatividade, consolidando a ideia de que a Arte é ferramenta de empoderamento pedagógico. Outro aspecto importante refere-se à interdisciplinaridade que a Arte possibilita no currículo escolar. Por meio da exploração de diferentes materiais e técnicas, conceitos de áreas como matemática, ciências e linguagem podem ser integrados de forma prática e significativa.

As atividades que envolvem proporções, simetria e sequências temporais durante a produção artística permitem que habilidades cognitivas de outras disciplinas sejam desenvolvidas de maneira contextualizada, favorecendo a aprendizagem significativa (Eisner, 2002).

A dimensão social da prática artística, a interação entre crianças durante atividades coletivas possibilita a negociação de ideias, a troca de experiências e a construção de significados compartilhados. Ao trabalhar em grupo, os alunos aprendem a respeitar opiniões divergentes, colaborar na resolução de problemas e estabelecer regras de convivência, essenciais para a vida em sociedade (Vygotsky, 2007).

Nesse sentido, a Arte se constitui como um espaço de aprendizagem que articula o desenvolvimento individual e coletivo. A exploração da materialidade também influencia a percepção sensorial e a capacidade de abstração das crianças. Ao lidar com diferentes texturas, densidades e consistências de materiais, elas refinam a coordenação motora e a percepção tátil, auditiva e visual, ampliando a capacidade de observação e análise (Cosenza, 2010).

Esse contato direto com o material permite que conceitos abstratos sejam internalizados de forma concreta, promovendo experiências de aprendizagem significativas e potencializando a capacidade de simbolização e comunicação. A prática artística planejada teoricamente favorece o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, ao estimular a capacidade da criança de questionar, interpretar e criar significados.

A Arte, quando integrada à pedagogia de forma intencional, torna-se um instrumento de educação estética, ética e cognitiva, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, conscientes e socialmente engajados. A teoria aponta que essa abordagem não apenas enriquece a experiência escolar, mas também fortalece habilidades essenciais para a vida, como imaginação, empatia, autonomia e pensamento crítico (Malaguzzi, 1993).

A ARTE E A MATERIALIDADE COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DA IMAGINAÇÃO

A Arte no seu papel significativo na mediação do pensamento crítico e da imaginação, funcionando como instrumento para que a criança explore diferentes maneiras de compreender o mundo. Por meio da criação artística, é possível articular raciocínio, percepção e simbolização, favorecendo a construção de hipóteses e a resolução de problemas de forma criativa (Hetland et al., 2013).

O trabalho com materiais variados estimula a curiosidade e a experimentação, permitindo que a criança estabeleça relações entre o que percebe, o que imagina e o que expressa, fortalecendo sua capacidade de análise e reflexão. O desenvolvimento da imaginação é um aspecto central na educação infantil, pois permite à criança transcender o concreto e explorar possibilidades abstratas.

A prática artística oferece recursos para que ideias complexas e experiências subjetivas sejam representadas de forma simbólica, promovendo a ampliação do repertório mental e a construção de significados próprios (Gardner, 2011).

Essa capacidade de simbolização não apenas para a expressão artística, mas também para o desenvolvimento da linguagem, da matemática e de outras áreas cognitivas. Além disso, a Arte contribui para a construção de autonomia intelectual, estimulando a criança a tomar decisões, testar alternativas e avaliar consequências.

A exploração de diferentes materiais e técnicas oferece oportunidades para refletir sobre escolhas, experimentar diferentes soluções e aprender com os erros, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de planejamento (Eisner,2002). Dessa forma, a experiência artística deixa de ser apenas lúdica, tornando-se instrumento de desenvolvimento cognitivo e de formação de competências analíticas. A interação do educador nesse processo é extremamente importante.

O docente deve propor desafios que estimulem a investigação, o questionamento e a reflexão, incentivando a criança a explorar possibilidades e a criar soluções originais. Ao observar e orientar o processo de construção de significados, o professor fortalece a capacidade de pensamento independente e o senso de responsabilidade sobre o próprio aprendizado (Malaguzzi,1993). Essa prática deixa clara a importância da Arte como espaço de construção ativa do conhecimento.

A abordagem teórica indica que a Arte, ao integrar imaginação, percepção e simbolização, atua como facilitadora do pensamento crítico e da criatividade, competências indispensáveis para a formação de sujeitos reflexivos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Ao proporcionar experiências de experimentação e descoberta, a prática artística contribui para a formação integral da criança, articulando dimensões cognitivas, afetivas e

não se limita à criação de produtos estéticos, mas se constitui como um processo de aprendizagem integral. A mediação do pensamento crítico e da imaginação por meio da prática artística articula dimensões cognitivas, sócio emocionais e motoras, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, autônomos e socialmente conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões deste artigo entende-se que a materialidade da Arte constitui um elemento importante no processo de desenvolvimento integral da criança, articulando dimensões cognitivas, motoras e sócio emocionais. A prática artística, ao proporcionar experiências de exploração, experimentação e simbolização, contribui para a construção de significados, o fortalecimento da imaginação e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os autores deixam claro que o contato com diferentes materiais e técnicas não apenas estimula habilidades cognitivas, como também promove a expressão de sentimentos, a construção da autoestima e a capacidade de compreender diferentes perspectivas. O estudo da materialidade na prática artística revela a importância de disponibilizar recursos diversos para que a criança explore suas potencialidades.

A manipulação de cores, texturas, volumes e formas permite experiências sensoriais que potencializam a percepção, a coordenação motora e a capacidade de planejamento de ações, fortalecendo competências que extrapolam o ambiente artístico e se refletem em diferentes contextos de aprendizagem.

Essa abordagem destaca a Arte, com um papel de destaque na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes. A criação artística proporciona espaços de expressão, reflexão e diálogo, fortalecendo habilidades como empatia, colaboração e responsabilidade social.

A prática da materialidade na Arte dentro da Educação Infantil vai muito além da aquisição de técnicas ou da produção estética. Ela se apresenta como instrumento de mediação pedagógica que articula desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, promovendo aprendizagem significativa, criatividade, autonomia e pensamento crítico. Assim, a integração da Arte no currículo escolar constitui-se como elemento importante para a formação integral da criança, consolidando-se como prática educativa estratégica, inovadora e transformadora.

REFERÊNCIA

COSENZA, E. A importância da Arte na Educação Infantil: desenvolvimento integral e criatividade. São Paulo: Cortez, 2010.

EISNER, E. W. Arte e percepção visual: a estética como fator de desenvolvimento cognitivo. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUDOTERAPIA ALIADA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO

RESUMO
A consolidação da criança como sujeito de direitos representa um marco jurídico e social importante, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios, sobretudo no campo da educação inclusiva. Apesar dos avanços legais e da ampliação do acesso à escola, muitas crianças, especialmente as neuro divergentes, continuam sem condições adequadas para um desenvolvimento pleno. Um exemplo são as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja prevalência vem crescendo nas últimas décadas, e se caracteriza como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, com uma ampla variedade de sintomas e gravidade do transtorno, variando de indivíduo para indivíduo tornando-se um importante desafio para a escola à medida que exige práticas pedagógicas adaptadas, formação docente e apoio multidisciplinar. Nesse cenário, a ludoterapia mostra-se uma ferramenta potente de apoio ao desenvolvimento das crianças com TEA, pois, ao validar o brincar como forma de expressão, possibilita avanços na comunicação, na interação social e no desenvolvimento socioemocional. Portanto, a ludicidade deve ser compreendida como pressuposto pedagógico fundamental para uma educação mais equitativa, que reconheça a diversidade como riqueza, ampliando a maneira de pensar a educação para a infância. Assim, a pesquisa, de caráter bibliográfico, discute o percurso histórico da inclusão, as especificidades do TEA e a relevância da ludoterapia como estratégia de apoio ao processo de ensino- aprendizagem e de fortalecimento do direito à educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Ludoterapia. Direito à educação.

1. INTRODUÇÃO

O atual modelo de sociedade em que vivemos, através de avanços e desafios no mundo do Direito, consolidou, pelo menos juridicamente, a criança como Sujeito de Direitos. Essa noção de criança portadora de direitos, e o reconhecimento de suas necessidades especificas percorreu um longo caminho, desde a ideia da não necessidade até a mobilização por proteção e do direito de a criança crescer e se desenvolver-se plenamente, longe de abusos e discriminações.

Contudo, apesar do aparato legal que protege as crianças, nem sempre elas encontram uma família, uma escola e um ambiente social saudável, que permita a elas vivenciarem suas infâncias com liberdade e estímulos. Mais difícil ainda quando se trata de crianças neuro divergentes, aquelas acometidas por algum transtorno ou deficiência que afeta seu desenvolvimento, cujas necessidades são maiores e mais específicas.

É certo que a democratização do ensino ampliou a oferta de vagas nas escolas e houve um aumento considerável de vagas em creches e ainda tornou obrigatório a Educação Infantil. Contudo, consolidar os direitos das crianças continua sendo um importante desafio para as famílias, escolas, comunidades e poder público, sobretudo, o direito a educação inclusiva. Portanto é de fundamental importância que a sociedade busque avançar no cuidado e proteção das crianças, pensando no presente e no futuro.

Nesse sentido a presente pesquisa tem como objetivo destacar alguns avanços em relação a educação inclusiva, pensar a importância de inclusão de crianças com TEA (transtorno do espectro autista) e das terapias ou estratégias que contribuem para o desenvolvimento das habilidades dessas crianças, a fim de reduzir os prejuízos sociais, cognitivos e de comunicação, e garantir o direito a educação.

Atualmente o TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um distúrbio do neurodesenvolvi-

mento que afeta 1 a cada 31 crianças nascidas segundo dados recentes do CDC/ADDM (2022), e cuja prevalência tem preocupado educadores e professores, principalmente por englobar uma diversidade de comportamentos específicos, além de comorbidades associadas.
Diante desse cenário, pretende-se investigar como a ludoterapia pode ser aliada no processo de inclusão das crianças com TEA não apenas no contexto terapêutico clínico, mas também no contexto escolar, pois, como afirma (Mendonça, 2020), as práticas lúdicas no processo inclusivo do autista na Educação Infantil podem promover desenvolvimento psicomotor, socialização e aprendizagem, desde que haja comprometimento de professores e uso de estratégias pedagógicas adaptadas. Sendo assim, a ludicidade é um pressuposto para o desenvolvimento de crianças com TEA.

A pesquisa será uma revisão bibliográfica e reflexiva sobre o tema, com a intenção de ajudar o leitor a se apropriar do contexto histórico da inclusão, das principais características do TEA (transtorno do espectro autista), e de alguns caminhos possíveis para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento e reduzir os prejuízos educacionais para essas crianças.

2. POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A defesa do direito das pessoas com deficiência, bem como o interesse em integrá-las a sociedade surgiu de movimentos e iniciativas que se refletiram na sociedade e na educação ao longo dos séculos. Se por um lado o preconceito sempre existiu, por outro lado algumas iniciativas mudaram o curso da história.

No Brasil, até meados do século XX, as iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência eram isoladas, movidas por esforços individuais de famílias, profissionais da saúde e da educação. A partir da década de 1950, com o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, o país passou a estruturar políticas públicas voltadas à inclusão, a exemplo temos a Lei nº 5.692/1971, que ao reformular as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconheceu oficialmente o direito dos deficientes a um tratamento educacional especial.

Na década de 1980, Tratados mundiais e Declarações de Direitos passaram a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, por exemplo, a Assembleia Geral da ONU instituiu o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, recomendando que, sempre que pedagogicamente possível, o ensino ocorra no sistema educacional regular.

Em 1988, a Constituição Federal consolidou a ideia de Educação como Direito de todos e Dever do Estado e da família (art. 205), com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho e reforçou esse compromisso, ao prever a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a garantia de acesso aos bens e serviços públicos (art. 227).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reiterou o direito de todos os menores — com ou sem deficiência — a uma educação que respeite suas especificidades.

A Declaração de Salamanca (1994), documento de referência internacional, fortaleceu a concepção de escolas inclusivas como espaços eficazes no combate à discriminação e na promoção da equidade.

Mais recentemente a Lei nº 12.764/2012 que Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que em seu art. 3º, inciso V garante ao autista o acesso a Educação e ao ensino profissionalizante e a Lei 13.145/2015 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ci-

dadania.

Com o avanço na legislação e o reconhecimento de que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as demais de acesso à educação, a inclusão de sujeitos deficientes na escola se tornou um importante desafio. Não há, portanto, que se discutir o direito ao acesso a uma educação de qualidade, mas sim, encontrar soluções que permitam a permanência desses indivíduos na escola, e sobretudo, a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem e, o respeito as suas individualidades e especificidades.

Contudo, o desafio é grande porque as diferenças desestabilizam a estrutura da escola existente. Isso se dá pelo fato de a escola conceber um modelo escolar uniforme, por um esforço de ordenar os seres humanos para o mundo do trabalho e para a vida, com a tendência de recusar o conflito que advém do imprevisível, negando e desvalorizando a diferença.

Mazzota, 2019, p. 48 nos alerta que:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não apresentam condições adequadas para enfrentar os desafios da inclusão nem para promover o acolhimento às diferenças, aprendizagens fundamentais para a vida em sociedade.

Igualar os indivíduos e esperar deles o mesmo resultado, desconsiderando as diferenças não apenas reforça a segregação, como contribui para o desprezo do potencial educativo dos estudantes neuro atípicos, reforçando a discriminação.

Atualmente, essa visão excludente é conceituada como capacitismo, entendido como uma forma de discriminação contra pessoas com deficiência, baseada na crença de que seriam inferiores ou incapazes, por destoarem de um padrão considerado normal.

Entretanto, é a escola que ao mudar, ajuda a modificar as estruturas sociais. Quando a escola muda, os indivíduos que a frequentam mudam e a sociedade também se modifica. Quando a escola aceita as diferenças, e compreende a inclusão como um movimento mais amplo, de uma sociedade de direitos que exige mecanismos equitativos no atendimento, todos ganham. O esforço da escola sempre reflete na sociedade.

Sobre o papel relevante da escola MELLO, 1997, p.14 assinala:

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família ou igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela. Isto torna a questão da inclusão do deficiente na escola uma questão decisiva.

Portanto, a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as potencialidades de cada indivíduo ainda que enfrente desafios constantes diante da diversidade. É papel da escola compreender que, dentro das especificidades de cada sujeito, é necessário criar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, motoras, de autonomia e de socialização.

Mais do que garantir o acesso, a escola precisa assegurar a permanência e a participação efetiva dos estudantes com deficiência, promovendo práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e combatam o capacitismo. Dito isto, a inclusão escolar deve ser entendida não como concessão, mas como um direito inalienável, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, ao assumir o compromisso com a equidade e com a valorização das diferenças, a escola se torna um espaço de transformação social, no qual todos aprendem com todos, e a diversidade passa a ser reconhecida como condição constitutiva da vida em sociedade

2.1. Transtorno do espectro autista (TEA) e sua inclusão no ambiente escolar.

Com as pautas de discussão dos direitos dos indivíduos com alguma deficiência e da educação inclusiva, muitos distúrbios ou transtornos de desenvolvimento tem se evidenciado, entre eles o Autismo, cuja sigla TEA define melhor a condição (transtorno do espectro autista) cuja prevalência tem aumentado bastante.

A privação de direitos e a exclusão social de indivíduos com algum transtorno ou deficiência que prevaleceu durante muito tempo, certamente contribuiu para mascarar os números, como por exemplo, as escolas de educação especial, consideradas especializadas no atendimento aos deficientes, que por muito tempo ficaram incumbidas de atender esses estudantes de forma exclusiva, com a intenção de cuidar e educar, mas que de certa forma contribuíram para afastá-los do convívio social mais amplo.

O atendimento em escolas especializadas constitui empecilho à melhor aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade, pelo fato de segregá- las e de mostrá-las como seres deficientes que necessitam de ajuda ou caridade. (MAZZOTA, 1996, p.144)

Contudo, a obrigatoriedade dessas crianças e adolescentes frequentarem a escola regular, trouxe um impacto grande e difícil, mas, sobretudo positivo, como o aumento da conscientização sobre o transtorno, possibilidades de tratamento e de diagnóstico precoce e, gradualmente o tabu que existia sobre o TEA, deu lugar para mais informação e conhecimento.

A partir das políticas públicas de inserção social, a notificação da prevalência de casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganhou relevância.

Pesquisas recentes, por exemplo, apontam que, em abril de 2025, a prevalência do TEA foi estimada em 1 criança para cada 31 nascidas, segundo dados do Center for Disease Control and Prevention (CDC). Em comparação, no ano de 2000, estimava-se 1 caso para cada 150 crianças nascidas, evidenciando uma tendencia de crescimento expressivo de diagnósticos registrados.

O CDC atribui parte desse aumento não necessariamente a um crescimento real na incidência, mas a fatores como maior conscientização, melhor detecção, ampliação dos critérios diagnósticos e melhoria no registro de casos.1

Diante do crescimento de casos de autismo, torna-se factível refletir sobre o impacto social e político do aumento de crianças autistas, especialmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas para saúde, educação e assistência social, que precisam ser continuamente ampliadas e adaptadas para atender às especificidades das pessoas com TEA.

Nas escolas públicas, esse impacto é perceptível. Os profissionais da educação, muitas vezes, identificam sinais do transtorno desde a primeira infância e orientam as famílias para que busquem o diagnóstico cada vez mais cedo. Esse diagnóstico é fundamental, pois não apenas possibilita intervenções adequadas, como também garante, em alguns casos, o direito à presença de um cuidador ou auxiliar de classe, além do direito ao atendimento especializado (AEE) em contraturno. Além disso, orienta práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e o desenvolvimento de estratégias que favorecem a aprendizagem e a socialização dessas crianças.

2.1.2. Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA (Transtorno do espectro autista) é uma condição adversa do neurodesenvolvimento, caraterizado por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos, hiperfoco baseados em interesses restritos, adesão rígida a rotinas ou rituais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode

estar associado a diversas comorbidades, como deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ansiedade, entre outras (KHACHADOURIAN et al. 2023).

No transtorno do espectro autista cada indivíduo é único, pela diversidade de características e de suportes, nesse sentido, a necessidade de abordagens terapêuticas é essencial para o desenvolvimento dessas crianças.

Crianças a adultos com TEA exibem dificuldades em compreender e utilizar comportamentos não verbais, como o contato visual e as expressões faciais e gestos. Tais dificuldades podem levar a mal-entendidos sociais e desafios em manter relações interpessoais. A tríade de déficit na interação social, comunicação e comportamento é central no diagnostico do TEA, e a presença dessas características podem variar entre os indivíduos. (OLIVEIRA, 2021, p.15).

Entre as manifestações mais comuns do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacam-se características relacionadas à percepção sensorial, à comunicação, ao comportamento e à interação social.
De acordo com o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014),
crianças com TEA podem apresentar hipersensibilidade sensorial, alterações emocionais diante de mudanças na rotina, movimentos corporais repetitivos (estereotipias) e apego incomum a objetos específicos. O paladar excessivamente sensível pode resultar em seletividade alimentar.
Alterações emocionais diante de mudanças na rotina também são recorrentes, e as estereotipias podem ser as mais variadas, como balançar o corpo para frente e para trás, balançar as mãos, correr indo e vindo sem destino claro, girar objetos ou em volta do próprio corpo, andar nas pontas dos pés, roer unhas sem parar, cruzar e descruzar as pernas muitas vezes, fazer sons repetitivos ou repetir sílabas sem parar, estalar os dedos, entre outros que entre outras condições podem ser um movimento de autorregulação ou controle de ansiedade.
Na comunicação a criança pode apresentar dificuldades para iniciar ou manter conversas sociais, preferência por gestos em detrimento das palavras, atraso no desenvolvimento da linguagem, ecolalia e repetição de trechos previamente memorizados (TEIXEIRA; SILVA, 2023).
A interação social da criança pode ser significativamente impactada, manifestando-se por dificuldades no contato visual, desinteresse em estabelecer amizades, pouca participação em jogos coletivos, retraimento, preferência por brincar sozinho e resistência em se envolver em atividades simbólicas ou de faz de conta (CUNHA, 2024).

Podem ocorrer acessos de raiva intensos, baixo interesse por determinadas atividades, comportamento hiperativo ou, em contraste, excessivamente passivo, assim como episódios de agressividade dirigida a si mesmo ou a outras pessoas (COSTA; LIMA, 2022).

A compreensão de que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) necessitam de diferentes níveis de suporte implica o preparo adequado de seus educadores. As complexidades próprias do transtorno demandam, em alguns casos, formação e treinamento específicos voltados ao manejo comportamental, bem como a consciência de que o TEA não desaparece com o tempo.

Embora possam ocorrer avanços significativos nos âmbitos cognitivo, social e comportamental, é comum que muitos desafios persistam ao longo da vida, inclusive na idade adulta. Esse cenário reforça a necessidade de acompanhamento contínuo e de estratégias educativas e terapêuticas consistentes, capazes de promover o desenvolvimento, a autonomia e a qualidade de vida de pessoas com TEA (SANTOS; MORAES, p. 19, 2022).

Sendo assim, a escola não caminha sozinha para incluir crianças com TEA. Pelo amplo espectro e os desafios que esse transtorno impõe a educadores e professores, o acesso a formação e a equipamentos, bem como terapias complementares são aliados

ao melhor atendimento do educando, pois como é sabido, não basta dar acesso, é preciso garantir a permanência e qualidade no atendimento desses estudantes.

Nesse sentido, a ludicidade é um importante aliado, pois através das brincadeiras as crianças se apropriam e recriam o mundo em que vivem ampliando a comunicação e acalmando as emoções. E, a ludoterapia pode servir como importante ferramenta no aprendizado e desenvolvimento dessas crianças como veremos a seguir.

2.2. LUDOTERAPIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO

Considerando as dificuldades comunicativas e de interação presentes do diagnóstico de autismo (TEA), é sabido que essas características trazem um prejuízo social para o desenvolvimento dos pequenos.

A dificuldade de comunicar-se pode gerar outros desafios, pois a criança, ao não conseguir expressar o que sente ou o que deseja poderá entrar em crise, gerando choros, ansiedade, gritos e agressividade. Em ambiente escolar esses desafios tornam-se muito expressivos e podem contribuir para a discriminação da criança quando os profissionais não sabem lidar, ou quando a criança não tem apoio institucional ou de saúde.

Por essa razão, é muito importante a rede de apoio da criança com TEA, como o atendimento educacional especializado (AEE) e acesso a terapias no sistema de saúde. Profissionais como psicólogos, psicopedagogo, neurologista são a rede de apoio da criança, da família e da escola. No contexto terapêutico a ludoterapia é uma forte aliada para o desenvolvimento emocional dessas crianças e no contexto educacional um suporte para que as crianças vivenciem o mundo através das brincadeiras e dos jogos.

A ludoterapia é uma dessas abordagens e pode ser uma ferramenta psicopedagógica que facilita a expressão emocional e a aquisição de habilidades sociais e cognitivas das crianças com TEA. Não apenas das crianças com TEA, mas também pode contribuir para a promoção de práticas inclusivas e acolhedoras no ambiente escolar e familiar (FERREIRA; LIMA, p.89, 2018).

No contexto terapêutico tanto o psicólogo como o psicopedagogo utilizam o brincar para favorecer a aprendizagem, a socialização e o bem-estar emocional, especialmente de crianças que apresentam dificuldades comportamentais, emocionais, cognitivas ou sociais.

Esses profissionais, em ambiente terapêutico permitem que a criança expresse seus sentimentos, medos, desejos e conflitos por meio do jogo e da brincadeira e muitas vezes, aquilo que ela não consegue colocar em palavras é revelado na ação lúdica, a partir dessa observação o terapeuta faz a mediação sem ser invasivo, ajudando a criança a elaborar emoções e habilidades a partir dos enredos que criou.

Na Ludoterapia o psicoterapeuta se comunica com a criança, em um encontro real e único, de acolhimento às necessidades infantis e oferecimento de um espaço de suporte às dificuldades. (MISHIMA, 2024)

Assim, a ludoterapia pode ajudar as crianças a serem psicologicamente livres e a crescer de maneiras mais criativas e construtivas (Vasconcelos; Souza, 2022).

O jogo e a brincadeira, são formas naturais da criança apropriar-se do mundo, por essa razão funcionam como um facilitador da comunicação da criança autista, sendo uma importante ferramenta que as ajuda a encontrar formas de comunicar seus sentimentos e emoções.

Isso quer dizer que, como abordagem terapêutica, a ludoterapia tem se firmado como um programa de intervenção precoce, e tem se mostrado eficaz ao desenvolver habilidades sociais, comunicativas e comportamentais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo avanços signifi-

cativos em seu desenvolvimento e qualidade de vida, sendo um importante aliado na inclusão das crianças no contexto escolar. O benefício advindo dessa terapia será refletido em sala de aula, pois, irá favorecer autoconhecimento, autoestima, expressão de sentimentos, elaboração de conflitos e desenvolvimento socioemocional.

Na escola, a ludoterapia nos ensina que quando tratamos a infância devemos validar os jogos e brincadeiras como meios de aprendizagem, pois quando a criança brinca, seja o brincar dirigido ou espontâneo, mesmo sem a verbalização direta, a criança expressa suas emoções e dificuldades.

Através da ação de brincar as crianças apresentam sentimentos, problemas e dificuldades em enredos, que precisam ser resolvidos. Ao gesticular e montar discursos dentro das situações brincantes, a criança consegue comunicar-se consigo mesma e com os demais de forma mais efetiva, ampliando sua comunicação.

Na escola o ato de brincar vai estimular criatividade, linguagem, raciocínio lógico, coordenação motora, resolução de problemas e trabalho em grupo das crianças, além de melhorar a comunicação entre pares, reduzir comportamentos agressivos ou de retraimento e aumentar a motivação para aprender.

A brincadeira tem a função de favorecer a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas, e ajudar professores a compreender melhor os alunos e suas necessidades emocionais.

Não apenas na educação infantil, mas também na alfabetização a ludoterapia, quando associada a estratégias complementares, favorece a aprendizagem de leitura significativa em crianças com TEA, permitindo que elas criem e recriem estratégias de aprendizagem, atribuindo sentido ao que leem (SILVA, 2021).

Para incluir uma criança com TEA é necessário ajustar o currículo e o ambiente físico e pedagógico, assegurando que o espaço seja acessível, acolhedor e capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, o ambiente e as estratégias funcionam como suportes contínuos.

Atividades como jogos simbólicos (faz de conta, histórias, dramatizações), jogos de regras (memória, dominó, tabuleiros), atividades artísticas (desenho, pintura, modelagem, música) e brincadeiras coletivas (roda, circuito, dinâmicas) são importantes aliados na inclusão de crianças com TEA e no desenvolvimento de todas as crianças devendo ser componentes do currículo inclusivo.

Na educação infantil em que o brincar já é parte da rotina, ambientes estruturados, acolhedores, cantinhos de brincar enriquecidos com brinquedos que favoreçam o enredo. O ambiente, o brinquedo e a brincadeira auxiliam a criança de forma espontânea e real a ser alguém e ocupar um espaço no mundo, eliminando barreiras e preconceitos, por isso aliada da inclusão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e a permanência das crianças atípicas na escola representam uma conquista legal significativa, porém a garantia da qualidade no atendimento continua sendo um desafio central para os sistemas de ensino. Embora haja um arcabouço jurídico que respalde a educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda esbarra em lacunas estruturais, como a ausência de formação adequada de professores, a escassez de recursos materiais e pedagógicos, a falta de rede de apoio multiprofissional, bem como a insuficiência de salas de recursos e de ambientes devidamente adaptados. Esses fatores evidenciam que a inclusão, para além do aspecto legal, depende de investimentos contínuos em políticas públicas e práticas pedagógicas intencionais.

A compreensão de que a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, voltados para a igualdade de direitos,

exige reconhecer que o princípio da equidade implica oferecer condições diferenciadas para os desiguais, de modo a possibilitar a todos iguais oportunidades de participação. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a presença crescente nos espaços escolares revela tanto o avanço nos diagnósticos quanto a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de forma a oferecer suporte adequado ao seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Nesse contexto, a ludoterapia desponta como recurso de grande relevância, uma vez que o brincar, como linguagem natural da infância, favorece a comunicação, a socialização e a expressão emocional das crianças com TEA. Todavia, apesar de reconhecida em pesquisas como ferramenta valiosa, sua aplicação ainda é limitada pela ausência de políticas públicas que a garantam como prática acessível e estruturada no âmbito escolar. Quando adotada pelas instituições que já avançaram na compreensão da educação inclusiva, a ludoterapia, aliada à formação docente e à intencionalidade pedagógica, tem se mostrado capaz de transformar a experiência escolar em espaço de aprendizagem, acolhimento e respeito à diversidade.

Portanto, pode-se afirmar que, embora os avanços normativos e conceituais sejam inegáveis, ainda não alcançamos plenamente a consolidação da inclusão com qualidade na educação básica. Nesse cenário, a ludicidade deve ser compreendida não como atividade complementar, mas como pressuposto pedagógico essencial, que fortalece a cidadania e o direito de todas as crianças a viverem suas infâncias em plenitude. Dessa forma, a ludoterapia, ao valorizar o brincar como linguagem natural da infância, contribui para que a escola se torne não apenas um espaço de ensino, mas também de acolhimento, respeito às diferenças e promoção da cidadania das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AUTISMO EM DIA. Ecolalia no autismo: causas, sintomas e tratamentos. 28 mar. 2024. Disponível em: https://blog.autismoemdia.com.br/blog/ecolalia-no-autismo- causas--sintomas-e-tratamentos/. Acesso em: 28 set. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network 2023 Community Report. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/autism/data- research/index.html. Acesso em: 08 set. 2025.

COSTA, F.; LIMA, R. Comportamento emocional e regulação afetiva em crianças com Transtorno do Espectro Autista. Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, v. 10, n. 2, p. 89-105, 2022.

CUNHA, N. P. O autismo e a interação social da criança na sociedade contemporânea. Revista Tópicos, 2024. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/o-autismo-e-a-interacao-social-da-crianca-na-sociedade-contemporanea. Acesso em: 08 set. 2025.

FERREIRA, A. P.; LIMA, R. C. Ludoterapia: estratégias lúdicas no apoio ao desenvolvimento infantil. Revista Brasileira de Psicologia Infantil, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo. AMA. Brasília: CORDE, 2007.

SILVA, L. S. da. O lúdico como caminho facilitador para a leitura de crianças autistas. Trabalho de Conclusão de Curso – UFPB, João Pessoa-PB, 2021. Repositório UFPB

A AFETIVIDADE COMO AÇÃO MEDIADORA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

RESUMO: A afetividade é um tema abordado por diversos pensadores, porém pouco utilizada como ação mediadora da prática de ensino por educadores. O estudo em tela, compreende que a afetividade a ser explorada no processo de ensino não é a que do afeto no sentido da construção do vínculo de confiança e compromisso, e também do ato de afetar, de promover ações que perpassam a reflexão consciente do estudante, de estabelecer um relacionamento de confiança, pertencimento e segurança que passa a ser estímulo para o ato de aprender. Observa-se que o mínimo de vínculo é necessário para que haja interesse pelo aprendizado: seja o vínculo do pertencimento ao espaço/ambiente escolar, o vínculo com um conteúdo que mais lhe agrada, e também (e talvez principalmente) um vínculo de confiança/compromisso com o educador. Quando o ambiente escolar é permeado por uma convivência harmônica, positiva, o estudante se sente afetado positivamente, acolhido, o que o estimula a querer cada dia mais fazer parte, e isso contribui para que supere muitas barreiras que se colocam entre ele e seu processo de aprendizagem. A afetividade como ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem é potente de forma global com todos os estudantes. A afetividade pode ser um caminho para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Compreendendo que o educando com necessidades educacionais especiais necessita de um acolhimento e abordagens metodológicas curriculares diferenciadas para que obtenha uma aprendizagem significativa, acredita-se que a afetividade pode desempenhar um papel facilitador nesse processo. Portanto, este estudo objetiva analisar a afetividade e sua valorização no processo de ensino e aprendizagem diante da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; desenvolvimento; aprendizagem; inclusão escolar.

ABSTRACT: Affection as a mediating action in the teaching and learning process is powerful in a global way with all students. Affection can be a path to building more inclusive pedagogical practices. Understanding that students with special educational needs require a welcoming environment and differentiated curricular methodological approaches in order to obtain meaningful learning, it is believed that affection can play a facilitating role in this process. Therefore, this study aims to analyze affection and its appreciation in the teaching and learning process in the face of school inclusion.

KEY-WORDS: Affection; development; learning; school inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado discorre sobre a importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem no processo de inclusão escolar das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

A fim de compreender melhor a relevância da afetividade na infância, uma das leituras fundamentais para a construção deste estudo foi a teoria de Henri Wallon (1968). Sua teoria centraliza-se na afetividade, considerando que o desenvolvimento humano estrutura-se em três dimensões inseparáveis: a cognitiva, afetiva e psicomotora.

De acordo com este autor, a afetividade caracteriza-se como um processo físico que direciona a consciência a voltar-se para as transformações internas e próprio conceptivas que beneficiam a percepção e análise do exterior.

Para que o processo de inclusão aconteça, a instituição escolar precisa expandir seus limites para além de sua estrutura física, entendendo que o ambiente escolar deve ser permeado pela afetividade, compreendendo que o professor é a figura com a qual a criança estabelecerá e construirá seu primeiro laço afetivo na escola.

Este estudo discorre, portanto, sobre a im-

portância da afetividade no desenvolvimento da criança portadora de necessidades educacionais especiais – na escola e na família, suas principais fontes de aprendizagem e desenvolvimento, objetivando compreender como estas relações afetivas influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento integral e aprendizagem significativa da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1- AFETIVIDADE – CONCEITO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A afetividade é composta pelos estados emocional e sentimental do indivíduo, constituindo-se um dos principais aspectos do comportamento humano. O sentimento é compreendido como o estado afetivo manso, prazeroso ou desprazeroso ou ainda, indiferente. As emoções são reações causadas por um grau consideravelmente elevado de prazer ou desprazer, acompanhado por uma ação motora com um nível de intensidade forte. Embora as emoções sejam nomeadas (amor, ódio...) elas são mais simples, e estão relacionadas com necessidades naturais humanas.

MAHONEY & ALMEIDA (2007, p.17) esclarecem que: "A afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas à tonalidades agradáveis ou desagradáveis".

Compreende-se então, que a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que possibilitam sua vivencia e experiências em forma de sentimento e emoções.

DORIN (1998, p. 30) complementa afirmando que o comportamento humano dificilmente exterioriza apenas uma emoção, exigindo uma detalhada observação do contexto em que o sujeito está vivendo para então compreender as emoções que tem experimentado. Segundo o autor, as emoções são aprendidas de acordo com o contexto cultural de cada indivíduo. VYGOTSKY (apud OLIVEIRA, 1995, p. 28) em concordância afirma que:

O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/ mundo.

Nesta mesma sintonia, WALLON (2007, p. 121) esclarece que: "As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, corresponde a certo tipo de situação".

O autor acima referenciado (apud MAHONEY; ALMEIDA, 2000), afirma ainda que, a afetividade e a cognição exercem alternação na dominância, contudo não são funções independentes uma da outra. Nos primeiros meses de vida, o bebe utiliza a afetividade como forma de expressão e interação com o meio.

O desenvolvimento intelectual está diretamente ligado com o correto estímulo da afetividade. No processo de aprendizagem, os vínculos afetivos estabelecidos na escola são divididos em dois campos: negativo e positivo. Estes campos podem assumir diferentes interesses e orientam-se basicamente em eixos estruturais de personalidades e grau de estabilidade.

De acordo com PIAGET (apud LAJONQUIERE , 1998, p. 128) :

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que aa afetividade interveem nas operações de inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência. Em um segundo sentido, pode-se dizer ao contrário, que a afetividade interveem na estrutura da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

2.2- FAMÍLIA – A MATRIZ D A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1997, p. 68).

A constituição familiar, existente e formadora da sociedade, se constitui um dos primeiros contextos de interação social humano, exercendo a função de principal mediadora

de padrões morais e éticos, modelo de influências socioculturais. (DASMASCENO, TERTO & SILVA, 2003).
MINUCHIN (1990, p.28) faz a seguinte definição de família:

Membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por inúmeros lações afetivos capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante gerações.
Considerada como a primeira instituição social, objetiva a segurança e bem-estar dos indivíduos que a constituem, isso significa que ela assegura o bem-estar e segurança da criança (ou ao menos deveria).
Socialmente, a família é compreendida como a principal responsável pela disseminação de valores, ideias, crenças e significados existentes em uma sociedade. Portanto, a família possui um significativo impacto e grande influência no comportamento dos sujeitos, principalmente no comportamento infantil; no ambiente familiar são aprendidas as diversas formas de ser e existir, assim como de compreender o mundo e interagir com ele e com os seus semelhantes.
Exercendo o papel de primeira mediadora entre o indivíduo e a cultura, a família desenvolve relações interpessoais de cunho afetivo, social e cognitivo que se submetem ás questões históricas e culturais de distintos grupos sociais que em sua amplitude, constituem a sociedade civil. A família é a origem da aprendizagem humana, detentora de incontáveis significados e práticas culturais peculiares que originam modelos de relações interpessoais e de amadurecimento pessoal e coletivo.
Os acontecimentos que permeiam o ambiente familiar proporcionam a formação de seleções comportamentais, constituídas de ações e reações, resoluções de situações de cunho universal (cuidados com a infância) e particulares (significado e importância da escola para determinada família).
As interações entre familiares originam as transformações sociais que influenciarão nas relações que famílias futuras estabelecerão entre si.
Entende-se então que as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais facilitam as transformações na estrutura e padrões familiares além de repensar a função de cada membro familiar. (COLS, 2003; CAMPOS & FRANCISCHINI, 2003).
Considera-se, portanto, que a família é a encarregada de integrar as transformações sociais, acreditando que os pais exercem nesse contexto, um papel predominante na formação da personalidade do sujeito, além de sua inserção no mundo do trabalho. (TÁVORA, 2003).

2.3- AFETIVIDADE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A rotina do espaço escolar é permeada pela diversidade e intensidade das relações estabelecidas no cotidiano. Tais relações despertam indagações que submetem educadores a um aprofundamento teórico/ intelectual para que algumas questões sejam descortinadas.
A afetividade no ambiente pedagógico é uma inquietação que desperta questionamentos relacionados com a sua influência no desenvolvimento infantil, principalmente nos casos onde a criança possui necessidades educacionais especiais.
Atualmente a educação nacional tem sido marcada por mudanças de paradigmas onde a inclusão social ocupa um espaço que requer um olhar mais profundo e reflexivo.
A inclusão escolar objetiva o desenvolvimento da criança em meio á sociedade, concedendo-lhe a oportunidade de relações interpessoais, onde é compreendida como um cidadão pensante que conhece seus direitos e cumpre com seus deveres perante a sociedade civil.
Ao nos direcionarmos a temas relacionados à inclusão escolar, podemos fazer um resgate ás políticas públicas educacionais voltadas ás pessoas com necessidades educacionais especiais, iniciando em 1968, onde um grupo de especialistas da UNESCO criou o primeiro programa de atendimento educacional especial:

Os objetivos da Educação Especial destinada ás crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. (UNESCO, 1968, p. 12).

Entende-se que a inclusão escolar é um desafio para a educação, visto que todos têm o direito à educação dentro de suas necessidades (ou não):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência, e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA, 1994).

Diante da realidade da inclusão escolar, o professor se depara com alguns empasses que exigem um constante estudo sobre como estabelecer uma relação sadia com o aluno portador de necessidades educacionais especiais para que o resultado desta boa relação seja a evolução em seu desenvolvimento e aprendizagem.
Por meio de algumas teorias referentes ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, é possível notar que a psicologia exerce forte influência na educação, uma vez que seu uso no campo educacional se direciona a compreender problemas educativos sejam eles comportamentais ou relacionados à distúrbios de aprendizagem. Para solucioná-los.
Para compreender a importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, pode-se fazer uma análise detalhada nas teorias de desenvolvimento de Vygotsky, Piaget e Wallon.
Os estudos de Piaget, consideram a afetividade como uma espécie de motivação para o exercício da atividade cognitiva, ressaltando que a afetividade e a razão são termos que sem completam entre si. TAILLE (1992, p. 66) afirma que, de acordo com Piaget " a afetividade seria a energia que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações".
Ainda de acordo com o autor acima referenciado, compreende-se que segundo a teoria piagetiana:

Não assistimos uma luta entre afetividade e moral [...]. Pelo contrário, nas suas análises, vemos o afeto e moral se conjugarem em harmonia: o sujeito autônomo não é um "reprimido", mas sim um homem livre, pois é livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua razão, e sua afetividade, "aderi" espontaneamente a seus ditames. (1992, p.70)

A teoria de Vygotsky apresenta uma abordagem globalizante, onde ele explica a relação firmada entre o afeto e o intelecto e, traz questionamentos sobre a divisão entre o cognitivo e o afetivo do psicológico. Para Vygotsky, não há separação entre os interesses afetivos dos aspectos intelectuais. Sobre a dimensão desta teoria, OLIVEIRA (1992, p. 76) afirma que:
Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem a sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento, e assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo – volitiva.

Já na teoria de Wallon, a afetividade é o único objeto de estudo e apontamentos. Sua colaboração para o desenvolvimento humano é a valorização dos sentimentos e emoções. De acordo com Wallon, as emoções são indispensáveis para a sobrevivência, uma vez de que desde muito pequeno, as emoções são o meio de comunicação do ser humano. Segundo DANTAS (1992, p. 85), Wallon afir-

ma que é por meio da atividade emocional que se:

Realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

Pode-se afirmar que a relação entre professor e aluno, de acordo com a teoria de Wallon, é um lidar com emoções. GALVÃO (1998, p113) esclarece que: "quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los".

Compreendendo, portanto, que os seres humanos são criaturas de comportamentos mutáveis provocados por fatores sentimentais, físicos e intelectuais, é importante enfatizar que a afetividade exerce maior influencia no desenvolvimento do sujeito em seu processo de formação.

Assim como a família, a escola exerce uma função formativa na vida da criança. Seu papel não se limita apenas na disseminação do conhecimento científico direcionado aos campos intelectual e cognitivo, mas também na construção do caráter e da personalidade, como também na criação de situações onde se estabelece vínculos afetivos.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (SALTINI, 1997, p.15)

O autor acima referenciado considera que a formação intelectual está diretamente ligada ás bases afetivas, e nessa perspectiva cabe aos educadores facilitar seu surgimento. O ato do pensar solidificado sobre bases afetivas proporciona o conhecimento da realidade para que haja sua transformação. O corpo docente precisa compreender que, para que as crianças explorem suas potencialidades, necessitam conviver com pessoas que compreendam suas necessidades, subjetividades e características.

SALTINI (1997, p. 73) ainda afirma que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiologica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola.

A afirmação acima nos faz refletir criticamente nos casos de inclusão escolar, onde em muitos casos, a comunicação da criança com o professor (e com o mundo) se dá unicamente pelos gestos/ ações afetivas. Um choro, um riso, um sorriso ou apenas um olhar deve ser observado e compreendido para que a criança possa ser atendida na necessidade demonstrada. No ambiente escolar, as crianças manifestam flexibilidade em estabelecer esta relação afetiva com o professor. A criança precisa se sentir querida, acolhida, aceita e ouvida para que tenha liberdade e segurança para despertar sua curiosidade e desenvolver suas potencialidades e habilidades.

É possível notar em alunos com dificuldades emocionais suas limitações de aprendizagem e desenvolvimento se comparados à outros alunos sem os mesmos distúrbios emocionais. Referente a esse comportamento, MONTEIRO (2003, p.11) diante de suas análises considerou que:

Uma criança com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverá apresentar o mesmo nível operatório de outra, da mesma idade cronológica e sob con-

dições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos de equilibração que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação.

As relações e laços de afetividade são construídos através de estímulos externos que os indivíduos recebem no ambiente no qual estão inseridos. "As relações afetivas assumem um papel especial e singular no quadro educativo" (LUCK 1983, p.25). Compreende-se então que a afetividade deve ser cultivada no ambiente escolar.

Obviamente o professor como mediador das situações escolares, exerce função vital no desenvolvimento das relações afetivas no ambiente escolar. Cabe ao educador assumir uma postura facilitadora na promoção das relações afetivas no contexto educacional,

reconhecendo seu valor e importância, e comprometimento com o ato de educar. CHALITA (2004 p. 152) expressa com convicção que:

Professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar. Professores que não vibram com alunos são como pais que preferem os filhos afastados de si o maior tempo possível.

LUCK (1983, p. 40) ainda afirma que: "O professor ensina muito menos pelo o que diz, do que pelo o que faz, e, essencialmente, pelo o que é, mais do que pelo que diz. "

A relação do professor x aluno é responsável pelos primeiros laços afetivos na instituição escolar, principalmente nos casos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, onde a criança possui maiores dificuldades de comunicação e consequentemente de interação.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade se faz necessária na vida humana. No ambiente escolar ela é responsável por grande parte do desenvolvimento integral do educando, principalmente nos processos de inclusão escolar. Proporcionar um ambiente tranquilo e alegre, com diferentes e dinâmicas formas de interação entre ele e todos os que o frequentam são questões fundamentais para que haja uma inclusão escolar e social e não somente uma inserção da criança em um ambiente ao qual ela não compreende. ALMEIDA (1999, p.56) considera que: "a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano".

É importante compreender que o professor afetivo não é aquele que elogia o aluno, mas aquele que compreende suas emoções, preocupando-se com as dificuldades que se tornam barreiras em seu desenvolvimento e aprendizagem, e empenha-se para ajudar a serem ultrapassadas.

Pode-se afirmar que não há inclusão sem afetividade e não há aprendizagem sem relações afetivas. Porém, vale ressaltar que a afetividade é algo de difícil compreensão para ser administrada. Trata-se de emoções e sentimentos alheios que precisam ser compreendidos. Neste processo, o professor deve estar ciente de que sua função é transformar aspectos/ comportamentos negativos em positivos, sendo um mediador de possíveis situações complicadas (porém cotidianas) no ambiente escolar.

Entretanto a afetividade é a única forma existente pela qual a inclusão escolar se concretiza, pois por meio dela resistência e preconceitos caem por terra. Porém, como já citado anteriormente, não é um processo fácil, e acredita-se que até mesmo a formação docente deve ser discutida para que a afetividade seja compreendida e utilizada no campo educacional a fim de facilitar a aprendizagem e formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999. CAMPOS,H. R. & FRANCICHINI, R. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. Psicologia em estudo 8 (11). Pg. 119 – 129. 2003.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está

no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.
DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
DORIN, Lannoy. Introdução à psicologia. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1978 GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
LAJONQUIÈRE, Leandro de. Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud - a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
LUCK, Heloísa – CARNEIRO, Dorothy Gomes. Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação. Rio de Janeiro. Vozes Ltda, 1983.
MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (org.) Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais: In.: revendo contribuições (p. 9 – 32). São Paulo: educ., 2002.
MONTEIRO, Maria therezinha de Lima. Série Texto Didático: Cognição e Afetividade.
Piaget e Freud. Brasília, Universal, 2003.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
OLIVEIRA, M. K. (1992) O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
REGO.T.C. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.
Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2003.
SALAMANCA. portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pd – Acesso em 25/02/2018.
SALTINI, Claudio J. P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: DPA. 1997.
TAILLE, Y. de L .; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
Távora, M. T. (2003). Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. PSICO 34(1), 23-38.
UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.
WALLON, Henri. [1941]. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.b

RESUMO
A Educação Física no Ensino Fundamental representa um componente essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas a saúde física, mas também aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância dessa disciplina no processo de formação dos estudantes, destacando sua contribuição para o desenvolvimento motor, prevenção de doenças, socialização e construção de valores. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da área, são discutidos os benefícios da prática regular de atividades físicas no ambiente escolar e os desafios enfrentados para sua efetivação no contexto educacional brasileiro. O estudo conclui que a Educação Física, quando planejada e aplicada de forma crítica e pedagógica, desempenha papel central na formação de cidadãos mais ativos, conscientes e saudáveis.
Palavras-chave: Educação Física. Ensino Fundamental. Desenvolvimento Infantil. Saúde. Aprendizagem.
ABSTRACT
Physical Education in Elementary School represents an essential component for the integral development of children, promoting not only physical health but also cognitive, social, and emotional aspects. This article aims to analyze the relevance of this discipline in the students' educational process, highlighting its contribution to motor development, disease prevention, socialization, and value building. Based on a theoretical approach supported by classical and contemporary authors in the field, the benefits of regular physical activity in the school environment and the challenges faced in its implementation in the Brazilian educational context are discussed. The study concludes that Physical Education, when planned and applied critically and pedagogically, plays a central role in the formation of more active, conscious, and healthy citizens.
Keywords: Physical Education. Elementary School. Child Development. Health. Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é reconhecida como uma área do conhecimento indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano. No Ensino Fundamental, etapa crucial da formação das crianças, a disciplina ocupa papel de destaque, pois contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos estudantes.

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo sedentarismo, pela obesidade infantil e por problemas relacionados à saúde, torna-se urgente refletir sobre o papel da Educação Física como promotora de hábitos de vida saudáveis e como ferramenta pedagógica para a construção de valores sociais, como respeito, cooperação e disciplina.

O presente artigo busca discutir a importância da Educação Física no Ensino Fundamental, destacando sua contribuição no processo formativo dos alunos, bem como os desafios enfrentados para que a disciplina seja reconhecida e valorizada no contexto educacional brasileiro.

O MOVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O movimento constitui elemento essencial no processo de desenvolvimento humano, sobretudo na infância. No Ensino Fundamental, período marcado por intensas transformações cognitivas, afetivas e motoras, o movimento desempenha papel central na aprendizagem, na socialização e na construção da identidade corporal. Nesse sentido, a escola deve compreender o movimento como linguagem e expressão, indo além de sua dimensão biológica, reconhecendo-o também como fenômeno cultural e social.

Segundo Gallahue e Ozmun (2013), o movimento na infância é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, arremessar e equilibrar-se. Essas habilidades servem como alicerces para a aquisição de competências mais complexas, que serão utilizadas ao longo da vida em práticas esportivas,

recreativas e sociais. Assim, o Ensino Fundamental se apresenta como fase decisiva para a consolidação dessas capacidades.

No contexto escolar, a Educação Física assume papel relevante na valorização do movimento, ao proporcionar experiências diversificadas que favorecem tanto o aprimoramento motor quanto a socialização dos estudantes. Para Freire (1997), o movimento deve ser compreendido como meio de educação integral, no qual corpo e mente não se separam, mas atuam em conjunto no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece que a Educação Física, no Ensino Fundamental, deve assegurar aos estudantes o contato com diferentes práticas corporais, como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Esse direcionamento reconhece a importância do movimento não apenas para a saúde física, mas também para a formação cultural, ética e social.

Contudo, alguns desafios persistem. Muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental com repertório motor limitado, em razão de estilos de vida sedentários, marcados pelo excesso de tempo diante de telas. Tal realidade exige da escola estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de estimular o prazer pelo movimento e promover a inclusão de todos os estudantes, respeitando suas individualidades.

Dessa forma, o movimento no Ensino Fundamental deve ser visto como eixo estruturante da formação integral do estudante, possibilitando o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. Ao ser valorizado na prática pedagógica, o movimento contribui para a construção de sujeitos mais autônomos, criativos e saudáveis, preparados para os desafios da vida em sociedade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é reconhecida como uma área fundamental do conhecimento humano, pois envolve o estudo e a prática da cultura corporal, abrangendo jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Muito além da dimensão biológica, a disciplina é concebida como um campo interdisciplinar, que relaciona corpo, movimento, saúde, sociedade e educação, configurando-se como prática social, cultural e pedagógica.

No âmbito escolar, a Educação Física exerce papel essencial para a formação integral do estudante, ao favorecer não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Conforme defendem Darido e Rangel (2005), a disciplina deve ser compreendida como uma prática pedagógica que contribui para a promoção da saúde, a socialização e a construção de valores, ultrapassando a visão reducionista de mera atividade física ou recreação.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabeleceram a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular, reconhecendo-a como direito dos estudantes. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou sua importância, organizando-a como área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, ao integrar aspectos corporais, culturais e sociais.

Entretanto, a disciplina ainda enfrenta desafios em sua efetivação. Muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, materiais esportivos e profissionais valorizados. Além disso, o avanço das tecnologias digitais e o aumento do sedentarismo exigem da Educação Física novas estratégias pedagógicas que favoreçam a motivação dos alunos e a construção de hábitos de vida mais ativos.

Autores como Freire (1997) e Kunz (2004) defendem uma Educação Física crítica, que não se limite à reprodução de técnicas esportivas, mas que promova a reflexão sobre o corpo e suas representações sociais. Nesse sentido, a disciplina deve contribuir para a emancipação do indivíduo, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender a importância do movimento em suas vidas e na sociedade.

Assim, a Educação Física se consolida como campo indispensável na escola e fora dela. Sua prática pedagógica, quando planejada de forma crítica e inclusiva, possibilita a construção de uma educação mais democrática, capaz de integrar saúde, cultura e cidadania.

O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: CONTEXTOS, AVANÇOS E DESAFIOS

O Ensino Fundamental no Brasil representa uma das etapas mais importantes da educação básica, pois corresponde ao período em que crianças e adolescentes consolidam conhecimentos essenciais para a vida em sociedade e para a continuidade de sua formação acadêmica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o Ensino Fundamental tem a duração mínima de nove anos, sendo obrigatório e gratuito nas escolas públicas para crianças a partir dos seis anos de idade.

Ao longo das últimas décadas, a expansão do Ensino Fundamental foi uma das principais metas das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse contexto, a universalização do acesso tornou-se prioridade, o que levou a um aumento significativo da matrícula de crianças em idade escolar.

O currículo do Ensino Fundamental busca assegurar o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, raciocínio lógico e conhecimentos científicos, além de promover a formação de valores sociais, culturais e éticos. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o Brasil passou a adotar um documento normativo que orienta os conteúdos e habilidades a serem trabalhados em todo o território nacional, garantindo maior uniformidade no processo educativo.

Apesar dos avanços, o Ensino Fundamental brasileiro enfrenta desafios significativos. A evasão escolar ainda é uma realidade, especialmente nas regiões mais vulneráveis, onde fatores socioeconômicos, como pobreza e trabalho infantil, dificultam a permanência dos alunos na escola. Além disso, a qualidade do ensino continua sendo uma preocupação, já que muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental sem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Outro ponto a ser considerado é a formação e valorização docente. Professores do Ensino Fundamental, muitas vezes, lidam com salas superlotadas, baixos salários e falta de recursos pedagógicos, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, a desigualdade regional ainda reflete diretamente nas condições de infraestrutura escolar, acesso a tecnologias e oportunidades educacionais.

Em síntese, o Ensino Fundamental no Brasil constitui um marco essencial na formação cidadã e no desenvolvimento humano. É nele que se estabelece a base para a continuidade dos estudos e para o exercício pleno da cidadania. Contudo, a consolidação desse direito requer não apenas políticas de acesso, mas também investimentos consistentes em qualidade, equidade e valorização profissional. Assim, o fortalecimento do Ensino Fundamental deve ser visto como prioridade estratégica para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

2 Desenvolvimento

2.1 Breve histórico da Educação Física no Brasil

A Educação Física no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo. No século XIX, estava ligada principalmente ao treinamento militar e à formação do corpo saudável. Apenas no século XX, com o avanço das teorias pedagógicas e psicológicas, começou a ser entendida como parte fundamental da educação escolar, abrangendo aspectos motores, sociais e culturais.

2.2 Importância do desenvolvimento motor na infância

O período do Ensino Fundamental é marcado por intensas transformações no corpo e na mente da criança. Nesse contexto, a Educação Física contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, arremessar e equilibrar-se, que são fundamentais para a autonomia e para a prática futura de atividades esportivas e recreativas.

2.3 Educação Física e promoção da saúde

A prática regular de atividades físicas na escola auxilia na prevenção de doenças crônicas, como obesidade, diabetes e hipertensão. Além disso, incentiva a adoção de hábitos saudáveis, como a valorização do movimento, da alimentação equilibrada e do autocuidado.

2.4 Aspectos sociais e emocionais

As aulas de Educação Física favorecem a socialização, a cooperação, a inclusão e o respeito às diferenças. Jogos e esportes coletivos desenvolvem a capacidade de trabalhar em equipe, resolver conflitos e lidar com vi-

tórias e derrotas.

2.5 A dimensão pedagógica da Educação Física

Mais do que movimento, a Educação Física escolar precisa ser compreendida como prática pedagógica, que envolve planejamento, objetivos claros e avaliação. Professores devem promover reflexões críticas sobre o corpo, a saúde e a cultura corporal, indo além da mera reprodução de técnicas esportivas.

2.6 Desafios atuais da disciplina

Apesar de sua relevância, a Educação Física enfrenta desafios, como a desvalorização por parte da comunidade escolar, a falta de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos e o despreparo de alguns profissionais. Além disso, o avanço das tecnologias digitais tem contribuído para o aumento do sedentarismo infantil, exigindo novas estratégias pedagógicas.

2.7 O papel da escola na valorização da Educação Física

Cabe à escola reconhecer a importância da disciplina, proporcionando condições adequadas para sua prática. Isso inclui investir em espaços apropriados, garantir a formação continuada dos professores e incentivar a integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento.

3 Conclusão

A Educação Física no Ensino Fundamental desempenha papel crucial na formação integral da criança. Mais do que desenvolver habilidades motoras, ela contribui para a promoção da saúde, a socialização, a construção de valores e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Entretanto, para que essa importância seja efetivamente reconhecida, é necessário superar desafios relacionados à infraestrutura, à valorização profissional e à compreensão equivocada de que a disciplina é apenas recreação. A Educação Física precisa ser vista como ciência e prática pedagógica essencial no processo educativo, capaz de transformar vidas e formar sujeitos mais ativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: AMGH, 2013.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2004.

PAES, Roberto Rodrigues. Educação Física escolar: da reprodução à transformação. Campinas: Autores Associados, 2002.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Eduardo. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. O ensino fundamental no Brasil: história e políticas públicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

UNESCO. Educação para todos no Brasil: relatório nacional 2000-2015. Brasília: UNESCO, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2004.
TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Eduardo. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2004.
TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Eduardo. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

RESUMO
O artigo analisa o conceito e a importância do ensino lúdico na educação básica, com foco no Ensino Fundamental I. Ludicidade, que vem do latim ludus (significando jogo, brincadeira e escola), refere-se a atividades educativas que envolvem o ato de brincar e que estimulam a imaginação, a criatividade e o interesse dos estudantes. O texto diferencia os jogos, que têm regras e objetivos definidos, dos brinquedos, que promovem a liberdade criativa, ressaltando o valor pedagógico dessas práticas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A partir das ideias de teóricos como Piaget e Vygotsky, o artigo destaca que o brincar não é apenas uma diversão, mas uma parte fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de funções psicológicas avançadas. Piaget aponta que a educação deve incentivar a criatividade e o pensamento crítico, enquanto Vygotsky explica que o brincar cria uma "zona de desenvolvimento proximal", onde a criança pode aprender de maneira mais eficaz. Além disso, o texto mostra como jogos e brincadeiras tornam o aprendizado mais fácil e envolvente, promovendo também a interação social e o fortalecimento da relação entre alunos e professores. A utilização de diferentes recursos — desde jogos de tabuleiro até tecnologias digitais — pode tornar o ensino mais acessível e prazeroso, respeitando o ritmo de cada aluno. No entanto, a adoção do ensino lúdico enfrenta obstáculos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais e a resistência de alguns educadores a métodos pedagógicos inovadores. O artigo ressalta a necessidade de formação contínua para que os professores compreendam a importância do lúdico e saibam planejar atividades com objetivos pedagógicos claros. Por fim, o texto defende que a ludicidade deve ser parte integrante do currículo escolar, não como um momento de pausa ou distração, mas como uma ferramenta eficaz para uma educação mais humana, criativa e transformadora. Investir no ensino lúdico é investir na formação de cidadãos críticos, autônomos e engajados socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino lúdico; Educação básica; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino lúdico tem se consolidado como uma abordagem essencial dentro da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental I, ao valorizar o ato de brincar como um recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de atividades lúdicas — que incluem tantos jogos estruturados, com regras definidas, quanto brincadeiras livres — promove-se o estímulo à imaginação, criatividade e ao interesse dos alunos, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A fundamentação teórica desse método encontra respaldo nas ideias de importantes autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que enfatizam o papel do brincar não como simples distração, mas como um processo vital para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e a autonomia. Piaget destaca a importância do brincar para a construção ativa do saber, enquanto Vygotsky reforça que essa prática cria uma "zona de desenvolvimento proximal", ambiente onde a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz por meio da mediação social.

Apesar dos benefícios reconhecidos, a incorporação do ensino lúdico nas práticas escolares ainda enfrenta obstáculos significativos, como a insuficiência de infraestrutura adequada, a falta de materiais pedagógicos diversificados e a resistência de alguns educadores a métodos inovadores. Isso evidencia a necessidade urgente de uma formação continuada para os professores, que os preparem para planejar e aplicar atividades lúdicas com objetivos educacionais claros e intencionais.

Assim, a inclusão da ludicidade no currículo escolar deve ser entendida não como uma

pausa no processo de ensino, mas como uma estratégia pedagógica poderosa para promover uma educação mais humanizada, criativa e inclusiva, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NO ENSINO

Para compreender verdadeiramente a proposta da educação lúdica, é necessário, primeiramente, entender o significado da palavra "lúdico" no contexto educacional brasileiro. A palavra "ludicidade" deriva do termo latino ludus, que significa "jogo", brincadeira e até mesmo "escola". Quando falamos em ensino lúdico, referimo-nos a uma abordagem que envolve atividades criativas e prazerosas, caracterizadas por sua leveza, espontaneidade e pela capacidade de despertar o interesse e a imaginação dos alunos. Ludicidade, portanto, é a qualidade do que é lúdico: tudo aquilo que promove o aprendizado através do brincar, da experiência e da interação divertida com o conteúdo.

A questão central que este artigo propõe levantar é: qual é a real importância da ludicidade dentro do ambiente escolar? E mais ainda: por que ela deveria ser inserida com mais intencionalidade nas práticas pedagógicas desde as séries iniciais? O termo "jogo", no cotidiano, possui diversos significados. Pode se referir a um jogo de futebol, que envolve esforço físico e coletivo, ou a um jogo de xadrez, que exige concentração e raciocínio lógico. No entanto, no contexto educacional, o jogo assume uma função ainda mais nobre: ele se torna instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As pesquisadoras Gilles Brougère e Jacques Henriot, do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Universidade de Paris-Nord, atribuíram três significados principais ao termo "jogo":

Um resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;

Um sistema de regras;

Um objeto.

Essas definições mostram como o jogo, longe de ser uma simples distração, é uma construção cultural, simbólica e educativa. É comum que, ao pensarmos em jogos ou brincadeiras, a aprendizagem não venha imediatamente à mente. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o ensino tradicional é apresentado de forma teórica e rígida, o que pode dificultar o engajamento e o interesse das crianças. Porém, ao contrário disso, o lúdico facilita a apreensão de conteúdos e aproxima o aluno do conhecimento de forma natural e envolvente.

Outro termo importante de trazer para essa discussão é o "brinquedo", que se diferencia do jogo por não ter necessariamente regras fixas. O brinquedo permite à criança criar livremente — ela pode transformá-lo no que quiser, sem predefinições. Enquanto o jogo impõe regras e objetivos, o brinquedo dá asas à imaginação. Isso reforça a importância de se considerar as práticas simbólicas no processo de desenvolvimento. Historicamente, no período do Renascimento, já se reconhecia a importância das brincadeiras como conduta livre e essencial ao desenvolvimento intelectual. Desde então, pensadores da educação, como Friedrich Froebel, criador do conceito de jardim da infância, e Jean Piaget, defensor do jogo como forma de construção de conhecimento, reforçam essa visão.

O brinquedo educativo surge, então, como uma poderosa ferramenta e equipamento didático. Jogos de tabuleiro, por exemplo, exigem o raciocínio lógico-matemático. Já brinquedos de encaixe desenvolvem noções espaciais e coordenação motora. Além disso, formas de linguagem também podem ser trabalhadas por meio de brincadeiras com música, dança, expressões gráficas e simbólicas. A atividade lúdica, nesse contexto, é um termo mais abrangente, que inclui tanto o jogo quanto a brincadeira, e se refere a qualquer ação pedagógica ou recreativa que envolva o prazer de brincar. Seu diferencial está na capacidade de gerar engajamento ativo, afetivo e significativo, tornando-se uma valiosa estratégia didática para o professor. Mais do que apresentar o conteúdo, o ensino lúdico convida a criança a se envolver com ele, estimulando sua curiosidade e fortalecendo sua autonomia. O aluno passa a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser um mero receptor para se tornar protagonista.

"O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não

simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram — pessoas criativas, inventivas e descobridoras. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. A educação que só ensina a repetir e a decorar, sem estimular a imaginação e o pensamento crítico, torna-se um obstáculo para o verdadeiro aprendizado." — Jean Piaget (apud SILVA, 2014, p. 55).

Essa afirmação de Piaget reforça como a ludicidade pode ser uma ferramenta valiosa para alcançar esses objetivos, pois ela estimula a criatividade, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento desde os primeiros anos escolares. Outra perspectiva importante é a de Lev Vygotsky, que defendia que o aprendizado acontece por meio da interação com o outro, e que o brincar é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem. Para ele, o brinquedo "cria uma zona de desenvolvimento proximal", ou seja, uma área entre aquilo que a criança já sabe fazer sozinha e aquilo que ela ainda não consegue fazer sem ajuda — e é nesse espaço que ocorre o aprendizado mais potente.

Ao brincar, a criança simula papéis, situações e resolve problemas que fortalecem sua capacidade de aprender. Nesse sentido, Vygotsky afirma: "Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade." (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

É importante destacar que o uso de aulas dinâmicas, jogos e brincadeiras não significa que o professor ou a escola estão "brincando de ensinar". Muito pelo contrário: estão, na verdade, buscando a forma mais sensível, eficaz e humana de promover o aprendizado, quando o brincar é planejado e intencional, ele se transforma em conteúdo.
Em casa, a criança já desenvolve a imaginação ao se relacionar com objetos e situações que lhe despertam interesse, levar esse potencial para a escola é uma maneira de aproximar o universo infantil do conteúdo escolar, tornando o ensino mais significativo e eficiente. Sendo assim, o ensino lúdico deveria ser parte integrante do currículo do Ensino Fundamental I, e, com as devidas adaptações, estender-se até o Fundamental II. Afinal, aprender pode – e deve – ser uma experiência prazerosa, acolhedora e inesquecível.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO COGNITIVA E SOCIAL DO ALUNO

A utilização de jogos no ambiente escolar pode se dar de diversas maneiras, seja por meio de recursos digitais, jogos de tabuleiro, dramatizações ou dinâmicas em grupo. Todas essas formas de ludicidade possuem potencial para promover o aprendizado de maneira mais significativa, respeitando o ritmo e os interesses dos alunos.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam que a educação básica deve garantir condições que tornem o processo educativo contínuo e significativo, ou seja, que desperte o interesse dos estudantes e esteja relacionado às suas vivências. Conforme a criança se desenvolve e avança nas etapas escolares, é natural que as dinâmicas didáticas sejam adaptadas. No Ensino Fundamental I, o uso de aparelhos tecnológicos ainda é mais limitado, e o foco recai sobre atividades manuais e simbólicas. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os dispositivos digitais passam a ser utilizados com finalidades pedagógicas por meio de aplicativos como Kahoot, quizzes e jogos interativos.
Dessa forma, os estudantes aprendem que a tecnologia, além de entretenimento, também pode ser uma ferramenta de aprendizado se utilizada com orientação e objetivo claro. No entanto, é importante destacar que o lúdico não se limita aos meios digitais. Os jogos de tabuleiro, por exemplo, são recursos eficazes que podem ser adaptados para diferentes disciplinas. Jogos como bingo de operações matemáticas, dominó de frações ou trilhas de desafios lógicos contribuem para que a criança se aproxime dos conteúdos de forma mais leve e concreta.
Na área de linguagens, atividades como caça-palavras, formação de vocábulos e desafios de interpretação ajudam a desenvolver o raciocínio rápido, a leitura fluente e o pen-

samento crítico, favorecendo tanto a oralidade quanto a escrita. Segundo Fein (apud Spodek & Saracho, 1998), "é muito difícil definir a brincadeira, mas, em certo sentido, ela se auto define" (p. 210). A brincadeira possui uma natureza subjetiva e simbólica que lhe permite ser moldada conforme a imaginação da criança, um papel pode se tornar um avião, uma caixa vira castelo, um lápis vira espada. Essa liberdade criativa torna o ato de brincar uma potente ferramenta de aprendizagem e expressão. Complementando esse raciocínio,

Vygotsky (1998, p. 127) afirma que "a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê". É nesse agir simbólico que a criança experimenta papéis, resolve problemas e elabora pensamentos de forma autônoma.

Apesar dessas potencialidades, muitas escolas ainda não compreenderam plenamente o papel educativo do lúdico. O brincar, em alguns contextos, ainda é visto como perda de tempo ou mera distração. No entanto, atividades como recorte e colagem estimulam a coordenação motora fina e a criatividade, enquanto jogos voltados para as ciências naturais — como tabuleiros sobre ecossistemas, experimentações simuladas e dramatizações — ampliam o interesse e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos. Além do estímulo cognitivo, o jogo também contribui para o desenvolvimento emocional e social.

Atividades lúdicas em grupo favorecem a convivência entre os alunos, além de fortalecerem o vínculo entre estudante e professor. Ao propor algo fora da rotina tradicional, o educador atrai a atenção dos alunos e facilita a participação. Frequentemente, estudantes que relutam em se voluntariar para resolver um exercício no quadro se mostram mais dispostos a participar de uma dinâmica diferente e divertida.

O aspecto lúdico rompe a barreira do medo e do constrangimento, criando um ambiente mais favorável ao aprendizado. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Ele é o mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo responsável por apresentar as atividades de maneira clara, engajadora e, sobretudo, com intencionalidade pedagógica. É preciso que o educador explique que, mesmo durante uma brincadeira, existe um objetivo de aprendizagem em curso. Seja em sala de aula, no laboratório, em atividades externas ou em vivências cotidianas, o lúdico precisa ser reconhecido como estratégia de ensino, e não como um momento de pausa no aprendizado.

Evidentemente, existem conteúdos que exigem maior aprofundamento teórico e abordagem mais tradicional. No entanto, há temas que podem, ainda que parcialmente, ser adaptados para uma linguagem mais acessível às crianças, promovendo uma compreensão mais efetiva. A ludicidade, nesse sentido, não substitui o conteúdo, mas o aproxima do estudante. Para Vygotsky (1987), os processos psicológicos superiores — como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos — não surgem de forma espontânea, mas são construídos ao longo do tempo por meio de interações sociais e culturais. O autor destaca que:

"(...) pelos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos." (VYGOTSKY, 1987, p. 32).

Com base nesse entendimento, percebe-se que o brincar não é uma atividade dissociada do aprendizado, mas um meio privilegiado para a construção dessas funções mentais superiores. Ao experimentar, simbolizar e interagir com os outros por meio de jogos e atividades lúdicas, a criança não apenas se diverte — ela desenvolve, de maneira significativa, competências cognitivas, emocionais e sociais que impactam diretamente em seu desempenho escolar e em sua formação como sujeito.

Portanto, o ensino lúdico deve ser visto como um recurso pedagógico valioso. Ele não apenas contribui para a alfabetização e o rendimento escolar, mas também forma

cidadãos mais criativos, críticos e socialmente engajados. Por meio do brincar, a criança compreende regras, desenvolve empatia e amplia sua visão de mundo. Quando a escola reconhece a brincadeira como ferramenta educativa, ela não só ensina conteúdos, mas forma sujeitos.

DESAFIOS E CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO LÚDICA NA ESCOLA

A ludicidade, enquanto estratégia pedagógica, tem se mostrado uma aliada potente na construção de saberes e no fortalecimento do vínculo entre aluno e conhecimento. Como mencionado anteriormente, o ensino lúdico oferece benefícios diversos: contribui para a aprendizagem significativa, respeita o ritmo de cada estudante e valoriza o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Entretanto, a efetivação dessa abordagem no contexto escolar encontra diversos entraves, que vão desde questões estruturais até barreiras formativas e culturais.

Um dos principais desafios enfrentados por educadores está na falta de infraestrutura adequada para a implementação de práticas pedagógicas baseadas no lúdico. Muitas escolas públicas não dispõem de materiais suficientes ou ambientes preparados para a realização de atividades diferenciadas. A escassez de recursos didáticos, como jogos educativos, livros interativos, materiais manipuláveis ou equipamentos tecnológicos, limita a atuação dos professores, que precisam recorrer à criatividade para adaptar suas propostas às condições disponíveis.

Bonfim (2011) já alertava para a importância do modelo didático como facilitador da aprendizagem, ao afirmar que a assimilação dos conteúdos se torna mais eficaz quando há uma articulação entre o real e o imaginário. Apesar disso, a ausência de objetos físicos não inviabiliza o uso da ludicidade em sala de aula. Souza (2009, p. 6) observa que "para haver atividades lúdicas nem sempre é preciso haver brinquedo; mesmo quando os brinquedos estão presentes, eles podem ter muitas funções diferentes, dependendo do significado da brincadeira e do contexto em que ela ocorre". Isso significa que o lúdico não está restrito ao material concreto: ele se manifesta principalmente na forma como a atividade é conduzida, na intencionalidade pedagógica do professor e na liberdade criativa dos alunos.

Outro obstáculo igualmente relevante diz respeito à formação dos docentes. Ainda é comum encontrar profissionais que resistem à ideia de que o brincar pode ser uma forma legítima de ensinar. Muitos carregam consigo uma visão tradicionalista, segundo a qual aprender exige seriedade, silêncio e rigidez. Esse paradigma, no entanto, precisa ser superado. Para que o ensino lúdico ocorra de forma eficaz, é imprescindível que o professor esteja aberto a novas metodologias, disposto a inovar e, sobretudo, preparado para aplicar estratégias que envolvam os estudantes de forma ativa e prazerosa. Nesse ponto, destacasse a necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple a didática lúdica como parte da prática docente. O professor não deve apenas saber jogar com seus alunos, mas compreender o valor pedagógico de cada atividade planejá-la com objetivos claros e avaliá-la como parte do processo de aprendizagem. Ele precisa, também, desenvolver uma postura sensível e empática, cultivando um ambiente de acolhimento e estímulo à curiosidade e à participação. A relação afetiva entre educador e educando desempenha papel central nesse processo. Bonfim (2011, p. 9) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que:

"Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será à base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade."

Nesse sentido, a superação dos desafios que impedem a aplicação efetiva do lúdico depende não apenas do esforço individual dos professores, mas de um compromisso institucional mais amplo. Órgãos educacionais, como secretarias de educação e o Ministério da Educação (MEC), precisam investir em políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho aos docentes, bem como a aquisição de materiais pedagógicos adequados.

Além disso, é fundamental a oferta de cursos de capacitação e a valorização de experiências exitosas que sirvam de inspiração para outras escolas. Por parte dos estudantes, observa-se que práticas repetitivas e pouco atrativas contribuem para a desmotivação e o desinteresse. Bianchi (2011, p. 12) chama a atenção para esse aspecto: "a falta de significados dos conteúdos ensinados em sala de aula é uma das causas da desatenção por parte dos alunos, da desmotivação, desinteresse e falta de memorização". Quando os conteúdos escolares são apresentados de forma lúdica e contextualizados, aumentam as chances de engajamento e retenção do conhecimento.

Assim, o planejamento de atividades lúdicas deve considerar o perfil da turma, os interesses dos alunos e os objetivos pedagógicos. Jogos educativos, como o Kahoot e o Quizizz, além de dinâmicas de grupo, brincadeiras simbólicas e dramatizações, são exemplos de estratégias que favorecem o envolvimento dos estudantes. Essas práticas podem ser potencializadas com o uso de tecnologias digitais, como a realidade aumentada e a gamificação, que aproximam o cotidiano do aluno ao ambiente escolar, tornando-o mais estimulante. Ademais, é importante considerar o caráter interdisciplinar da ludicidade. O brincar pode perpassar todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas.

Quando bem articulada ao currículo, a ludicidade não é uma pausa no aprendizado, mas um meio de aprofundá-lo de forma significativa e prazerosa. Em suma, a educação lúdica, embora enfrente desafios consideráveis, constitui uma alternativa potente e necessária no contexto da educação contemporânea. Para que ela se consolide como prática efetiva nas escolas, é preciso repensar concepções, reestruturar espaços, investir em formação docente e, sobretudo, reconhecer que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma poderosa ferramenta de transformação educacional. Quando o ensino se torna prazeroso, o aprendizado floresce — e com ele, crescem também os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino lúdico desempenha um papel fundamental na educação das crianças, especialmente no Ensino Fundamental I. Por meio de jogos e brincadeiras, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma mais envolvente e significativa. As contribuições de Piaget e Vygotsky mostram que o brincar é muito mais que um momento de diversão — é uma etapa importante para a construção do conhecimento e para o crescimento intelectual dos estudantes.

Entretanto, a aplicação dessas práticas enfrenta desafios reais nas escolas, como a falta de infraestrutura e a dificuldade de alguns professores em adotar métodos diferentes dos tradicionais. Isso evidencia a necessidade de uma formação contínua e adequada para os educadores, garantindo que eles saibam como usar as atividades lúdicas com um propósito pedagógico claro.

Assim, integrar o ensino lúdico no currículo escolar vai além de tornar as aulas mais agradáveis. Trata-se de construir uma educação mais humana, que respeita o ritmo e as características de cada aluno, promovendo a inclusão e formando cidadãos mais críticos e conscientes. Investir no ensino por meio do brincar é investir no futuro de uma educação de qualidade, capaz de preparar os estudantes para os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Gilmara Ferreira. Jogos didáticos de Ciências – ludicidade e integração. Revista Educação Pública, v. 20, n. 8, 2020.

BIANCHI, Sara Rebecca. A importância da motivação na aprendizagem no Ensino Fundamental. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Débora Alves; ARANHA, Ruderva-

nia da Silva Lima. O uso de jogos e atividades lúdicas como recurso didático para o ensino-aprendizagem. Revista Saberes & Práticas, n. 4, p. 127-128, maio 2024.

GUIMARÃES, Roberta Figueiredo de Souza. A importância do lúdico na aprendizagem: o uso de jogos no ensino de ciências naturais. 2019. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, a criança e a educação. 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-40.

LUCAS, Tereza Maria da Silva. Ludicidade no processo ensino-aprendizagem: motivação para alunos e professores. Revista Educação Pública, v. 21, n. 8, 2021.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SILVA, F. A. Piaget e a educação atual: reflexões sobre a construção do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUSA, Lady Laura. O lúdico: aprender brincando na educação infantil. [sem mais dados disponíveis – completar com local, ano e tipo de trabalho, se possível].

SPOSDEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. Learning through play. New York: Teachers College Press, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ADOLESCENTES EM MUDANÇA DE VOZ NO CONTEXTO DO CANTO COLETIVO

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, como de professores de canto, atuando no canto coletivo entre outros. Ao refletir sobre possíveis possibilidades de trabalho musical e vocal no contexto escolar com adolescentes em mudança de voz, podemos entender a necessidade de se informar sobre estas práticas. Este presente artigo está dividido em três temas: No primeiro tema: Princípios básicos da emissão da voz, onde será tratado um assunto básico da técnica vocal, em qualquer idade, que é o funcionamento do aparelho fonador. Para isto, serão utilizados, principalmente os autores Mara Behlau (2001) fonoaudióloga, e Paulo Pontes (2001) médico otorrinolaringologista. No segundo tema: Irvin Cooper e o Conceito Cambiata, será exposto a biografia de Irvin Cooper e o Conceito Cambiata, e como este, classifica as vozes em mudança. No terceiro tema: Repertório adaptado aos adolescentes em mudança de voz, é sugerido um repertório musical adaptado a grupos vocais com a inclusão dos cambiatas (adolescente em mudança de voz) como possibilidade para uma prática mais confortável do canto.

PALAVRAS-CHAVE: Canto na adolescência, mudança da voz, Cambiata, repertório, aparelho fonador.

INTRODUÇÃO

O canto coletivo sempre esteve presente na sociedade, por meio das práticas religiosas, através das igrejas, em ambientes de educação formal como as escolas, em empresas privadas e públicas, e centros comunitários.

Atualmente no Brasil apesar da lei federal 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, e das iniciativas das faculdades públicas e privadas de incorporarem o curso de licenciatura em música em suas grades curriculares, formando assim novos licenciados em música, a prática musical ainda não é aparentemente uma prática regular nas escolas públicas, privadas e até mesmo em outros ambientes educativos. Mesmo a prática do canto, que é bastante estimulada na sociedade e nas escolas, nem sempre é acompanhada de perto por profissionais da área da música, mas, em muitos casos por voluntários que se aventuram a ensinar o canto, muitas vezes de forma despreparada e até mesmo impulsiva, devido a algum evento, e sem reconhecer a prática musical do canto como um importante elemento de musicalização, e tendo pouco ou talvez nenhum conhecimento das principais dificuldades e abordagens com o ensino da música.

Surgem então muitos desafios para o professor que agora se torna um regente, e se vê a frente de um grupo de cantores adolescentes, com possíveis mudanças fisiológicas, emocionais, trazendo inclusive mudanças na emissão da voz.

O que fazer diante de tais problemas? Existem materiais disponíveis para auxiliar o professor sob tais questões? O que fazer quando o adolescente simplesmente perde o interesse por cantar? E se o adolescente cantor mudar de voz e não conseguir mais o êxito vocal que tinha há alguns dias? Será necessário retirar o adolescente em mudança de voz do grupo de cantores por algum período?

Numa breve pesquisa a respeito de como tratar estes possíveis problemas nesta área do canto, percebe-se então, a escassez de material pedagógico que aborde e oriente o regente quanto ao cantor nesta fase chamada adolescência iniciada pela puberdade.

Neste presente estudo, serão abordadas reflexões e possibilidades de atuação do regente com cantores que estão na adolescência em mudança de voz, baseando-se em bibliografias nas áreas de fonoaudiologia, e da prática do canto, cuja diretriz principal escolhida é o Conceito Cambiata, criado por Irvin Cooper (1900-1971), e que teve sua continuidade com seus alunos, como, por exemplo,

Don Collins, fundador do Cambiata Institute em 1979, que atua na orientação de regentes responsáveis por grupos e corais formados por adolescentes. Este presente estudo terá como alvo principal os meninos na fase de mudança de voz e que já teriam experiências com o canto anteriormente à mudança de voz, uma vez que as mudanças vocais que ocorrem nas meninas demonstram-se aparentemente menos perceptíveis.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EMISSÃO DA VOZ

A voz é um importante meio de comunicação do ser humano. E quando se refere à prática do canto, seja individual, ou coletiva, a voz é o principal instrumento a ser utilizado. O canto está presente na vida do ser humano de diversas maneiras, da religiosidade ao lazer, tendo sua produção acontecendo da infância à velhice. Cantar não é simplesmente soltar a voz, é um processo que envolve todo o corpo num trabalho em conjunto, para a sua produção. Para a regente e arranjadora Patrícia Costa (2013, p.36) o canto em coletividade, além do desenvolvimento vocal, mostra uma possível oportunidade para o jovem cantor desenvolver seu ouvido harmônico (compreensão vertical da música), além de capacitá-lo ainda mais para realizar melodias (compreensão horizontal).

Por outro lado, o educador que se dispõe a trabalhar com a regência de um grupo de cantores, seja profissional ou não, precisa entender os princípios que envolvem a produção da voz, que dependem de uma ação conjunta de vários membros do nosso corpo, que segundo o professor Manuel Garcia (1894, p. 01 e 2) os principais são: o aparelho respiratório, os vibradores (as pregas vocais, que se localizam na glote, região estreita da laringe); os articuladores (língua, dentes, lábios, palato); e os ressonadores (faringe, cavidade oral, nasofaringe e até mesmo fossas nasais).

Primeiramente, conforme explica Garcia (1894, p. 01 e 2), os pulmões, órgãos indispensáveis para a respiração do ser humano, são como esponjas, onde o ar é armazenado; quando são expandidos inflam, e quando se contraem expulsam parte do ar, antes admitido. Pode-se então dizer, que os pulmões executam a função de um fole, fornecendo o ar necessário para a formação do som.

Acima dos pulmões está a laringe, como uma espécie de caixa cartilaginosa; sua parte visível se encontra na parte superior e frontal do pescoço, é uma espécie de proteção, conhecida como pomo de Adão.

Behlau e Pontes (2001, p. 04), afirmam:

“O som gerado na laringe, (...), assim que produzido, vai percorrendo um caminho pelo trato vocal, dentro de nosso corpo, passando por estruturas que formam obstáculos ou aberturas, até atingir a saída pela boca e/ou pelo nariz, modificando-se através de um processo chamado de ressonância. As cavidades de ressonância, portanto, constituem um alto falante natural da fonação e são formadas pela própria laringe, faringe, boca, nariz e seios paranasais. Assim, o som chega ao meio ambiente amplificado, isto é, com maior intensidade e com a forma de alguma vogal ou de uma consonante."

Pode-se ilustrar como surge a som da voz com o seguinte exemplo: se encher uma bexiga e deixar o ar escapar livremente, pode-se ouvir o ruído do ar escapando. Porém, se esticar a boca da bexiga enquanto deixa o ar sair, um som estridente se produzirá. Quanto mais esticado, mais agudo será o som que sai da bexiga. As pregas vocais funcionam semelhantemente a boca da bexiga.

"(...) As pregas vocais são conhecidas popularmente como cordas vocais, mas esse nome é incorreto, pois não se tratam de cordinhas, como as do violão. As pregas vocais são duas dobras, formadas por músculo e mucosa, em posição horizontal dentro da laringe, ou seja, paralelas ao solo, como se estivessem deitadas”. (BEHLAU E PONTES, 2001, p.01).

Entender o funcionamento da voz é indispensável para regentes que atuam no ensino da música, em especial o canto, pois apenas quando se conhece os mecanismos básicos da voz é que se torna possível sua boa utilização e manutenção, que são indispensáveis no canto, principalmente com adolescentes que estão passando pela fase de mudança de voz, e necessitam de orientações constantes de como cantarem com qualidade, preservando assim sua saúde vo-

cal.

IRVIN COOPER E O CONCEITO CAMBIATA

O professor de música Irvin Cooper (1900 – 1971) nasceu na Inglaterra e foi influenciado pelo modelo britânico de canto que aconselhava o repouso vocal durante a mudança de voz, afirma o pesquisador Phillip Holland Stockton (2013, p. 1).

De acordo com Don L. Collins (2016), aluno de Cooper, após a faculdade, Cooper instalou-se no Canadá com o objetivo de ensinar música em escolas públicas. Graduou-se como professor de música pela Universidade de Manchester, em seguida, trabalhou durante quinze anos em Montreal como responsável pelo coral do ensino médio e dirigiu grupos instrumentais. Mais tarde por volta dos seus quarenta anos, Cooper tornou-se supervisor de música para todo o sistema de ensino em Montreal, terminando neste período seu doutorado pela Universidade de McGill, onde mais tarde além de professor, se tornaria o diretor da Orquestra e do coral da mesma universidade. Durante o período em que Cooper foi supervisor, envolvendo-se com cantores adolescentes em fase de mudança de voz, supervisionando as salas de aula do ensino médio; ele percebeu que muitos dos rapazes não estavam cantando junto aos demais, e ao invés de cantarem, estavam tendo um período de estudos teóricos de música durante a aula de canto. Este fato levou Cooper a investigar mais a fundo as questões relacionadas às mudanças de voz na adolescência.

Cooper foi fortemente influenciado por seu contemporâneo Duncan Mackenzie (já citado anteriormente), defensor do canto durante a muda vocal; esta influência levou Cooper a desenvolver materiais que incluíam arranjos e composições específicas para estes meninos, esta iniciativa ficou conhecida como o Conceito Cambiatai. A partir de então os conceitos de Irvin Cooper influenciaram muitos regentes e professores na área da prática de canto na adolescência, como seus alunos: Don Collins e John Cooksey, professores atuantes com o canto dos adolescentes.

Após a morte de Cooper em 1971, foi criado o CVIA (Cambiata vocal institute of America), fundado em 1971 por Don Collins. Segundo Collins (1987, p. 19) o CVIA foi fundado com o objetivo de divulgar o Conceito de cambiata. O Instituto ainda é atuante nos dias de hoje (2016) e tem cinco áreas de atuação: Escolas públicas e privadas, educação musical em igrejas, estúdios de gravação, preservação da tradição americana de corais de meninos, e a formação profissional de professores de educação musical nos corais. Atualmente o instituto se encontra no norte do Texas na cidade de Denton, sob a supervisão de Alan McClung.

O Conceito Cambiata criado por Irvin Cooper tem como objetivo auxiliar cantores na fase de mudança de voz e orientar os professores e regentes quanto a melhor abordagem para as questões da adolescência, e teve sua continuidade com seus alunos, como Don Collins que escreveram muitos artigos sobre o assunto.

Segundo Collins (1999, p. 196 – 203) os professores nunca deveriam forçar os cantores em mudança de voz a cantarem além de suas tessituras, aliás, nenhum cantor deveria, mas, principalmente nesta fase, é necessária uma preocupação maior, pois desta forma a qualidade do coro e a saúde vocal dos meninos pode ser preservada. Por isto, o sucesso de um bom desenvolvimento vocal na adolescência depende em muito da classificação vocal, ou reclassificação no caso de meninos que já cantavam anteriormente, e isto, não deve ser ignorado.

Collins ainda ressalta a importância de o regente motivar seus alunos a continuarem na prática do canto mesmo dentro da mudança de voz. O regente precisa apresentar um repertório próprio à idade dos cantores e que venha ao encontro de suas expectativas e vivências, e sempre com melodias simples e possíveis a seus níveis técnicos, esta orientação tem como objetivo levar o aluno ao prazer de cantar, mesmo numa fase tão cheia de mudanças e desafios.

Irvin Cooper e Karl Kuersteiner (1973, p. 188), escreveram um trabalho a respeito da mudança de voz em adolescentes, intitulado "Teaching Junior high school music: general music and the vocal program". (Ensinando adolescentes do ensino médio: Música geral e um programa de técnica vocal), relatando sua experiência ao aplicar um teste rápido de classificação vocal em adolescentes de

um coral com possíveis casos de mudança de voz, que utilizava quando trabalhou diretamente com os adolescentes.

O teste seguia desta forma: Em primeiro lugar os meninos seriam separados das meninas, e então, Cooper solicitava aos meninos que cantassem o refrão da música "Jingle Bells" em Ré maior, começando na nota Fá3 sustenido. Neste momento Cooper caminhava entre os meninos e percebia que alguns deles cantavam o que causava a impressão de ser uma oitava abaixo do soprano, uma espécie de "oitava ilusória", então ele solicitava que esses meninos parassem de cantar, tocando em seus ombros. Seriam então classificados como "Falsos barítonos". Numa segunda fase, após separar os "Falsos barítonos" (voz numa primeira fase de mudança, ou cambiata), dos barítonos (voz já numa segunda fase de mudança), Cooper readaptava a música para Lá maior, desta vez começando com a nota Dó3 sustenido e definia os meninos com a voz sem alteração como sopranos. Os meninos que já apresentavam uma voz mais grave seriam chamados de baixos. Desta forma pode-se a princípio classificar um coro da seguinte forma: soprano, cambiata, barítono, baixo; ou SCBB.

Para Cooper, poderiam existir ainda outras possibilidades de formação do coro, além da SCBB já citada, como: SSCB (soprano I, soprano II, cambiata, barítono), como CCBB (cambiata I, cambiata II, barítono, baixo). Tendo sempre o Dó central como região média das tessituras das obras, escritas e arranjadas por ele mesmo.

Essas classificações das vozes acontecem quando normalmente os meninos estão cursando entre o 4° e 12° ano, até o fim do ensino médio, aos 16 ou 17 anos de idade. E podem ser classificadas também como: soprano I e soprano II (meninos com voz não mudada), cambiata (primeira fase de mudança de voz), barítono (segunda fase de mudança de voz), e ainda baixo (Voz já mudada). Normalmente a mudança na voz, segundo Collins, ocorre por volta dos 7° anos (entre doze e treze anos de idade), quando os sons graves tornam-se mais cheios e aumenta-se a extensão para o grave. Os tenores maduros ainda não existem nesta fase surgindo por volta dos vinte anos de idade.

A partir das pesquisas sobre a muda vocal, percebe-se a necessidade de classificação das vozes dos cantores, uma vez que já existam cantores classificados anteriormente, surge então, a necessidade de uma reclassificação vocal dos adolescentes que atuam na prática do canto coral, principalmente quando eles já estão passando pela fase de mudança de voz, pois esta atitude pode ser uma segurança para que estes adolescentes não tenham prejuízos em suas próprias vozes cantando em um tom desconfortável ou de forma abusiva cantando fora de sua extensão e tessitura. Neste capítulo serão abordados alguns critérios para a classificação e reclassificação de adolescentes em muda vocal.

Como já foi possível constatar é notório que o adolescente se beneficie com o canto, seja ele individual ou coletivo, durante o período de mudança da voz, mas sempre com a orientação e supervisão de um professor ou regente, que esteja preparado para tal situação, trazendo uma boa e sólida educação musical em cada fase de desenvolvimento da voz. Portanto, um importante passo para isto é a classificação das vozes para aqueles adolescentes que nunca cantaram, e o que chamaremos de reclassificação das vozes para os adolescentes que já vinham tendo uma experiência com o canto de forma efetiva.

Para Phillips (1992, p. 41), são necessárias algumas características para se classificar a voz do adolescente, entre elas estão: tessitura, extensão vocal, timbre, registro, e a frequência fundamental da voz falada, que é a nota mais grave que normalmente o cantor utiliza quando fala (normalmente esta nota está muita próxima do limite inferior da extensão do cantor).

Para Mckenzie (1956, p. 25), o conforto do adolescente é prioridade, portanto segundo sua linha de raciocínio a classificação deste adolescente precisa ser definida na sua região de conforto, pois a voz deste adolescente só ficará mais grave com o passar do tempo. Ele também ressalta a importância de se avaliar periodicamente a classificação vocal dos adolescentes sempre que possível.

Costa (2013, p. 38) exemplifica que normalmente se divide o coro juvenil nos quatro naipes principais (soprano, contralto, tenor e baixo), mas em sua visão, estas definições

servem apenas para padronizar o coro com base nos padrões comuns, e que na verdade é impossível determinar com exatidão a classificação de voz de um adolescente em fase de mudanças. A autora sugere a seguinte possibilidade de classificação de naipes: soprano, mezzo-soprano, tenor e barítono. Concluindo que o repertório ideal esteja na região média da voz, pensamento parecido com os princípios que permeiam as ideias de Mckenzie e Cooper, priorizando o conforto vocal dos adolescentes em mudança de voz.

As classificações abaixo estão baseadas nas orientações de Irvin Cooper (1973, p. 15-19), e seguem a seguinte sequência: Sopranos, Cambiatas, Barítonos e Baixos.

Figura 1 – Classificação das vozes, segundo o Conceito Cambiata.

Embora Cooper indique uma classificação das vozes, ele também orienta que seria um erro determinar esta classificação como algo inalterável e com cem por cento de acerto, mas seria seguro dizer que sua classificação seria ideal para se trabalhar com meninos nestas fases de forma confortável em cada categoria. Ele ainda orienta que o professor ou regente coloque à disposição de seus cantores adolescentes obras que estejam dentro de suas tessituras, de preferência, para conseguir os resultados esperados e não trazer cansaço vocal aos cantores.

A classificação vocal do adolescente como já relatada anteriormente é necessária, pois possibilita ao professor orientar e conduzir o cantor à correta utilização de sua voz.

REPERTÓRIO ADAPTADO AOS ADOLESCENTES EM MUDANÇA DE VOZ

Um repertório pré-definido para um coro pode ser necessário, para que sejam definidos alguns possíveis objetivos como, característica musical do grupo, o público alvo, a ocasião a serem executadas as obras etc. Mas quando pensamos em um repertório destinado a um coro de adolescentes com possíveis casos de muda vocal, podemos refletir sobre algumas possíveis questões: a escolha do repertório propriamente dito com base na extensão ou tessitura vocal de acordo com os cantores disponíveis no coro; pode-se também refletir se o repertório escolhido se adapta a faixa etária e aos aspectos culturais e emocionais de interesse aos cantores do coro, já que nesta fase da adolescência há muitas mudanças emocionais e fisiológicas.

Ao considerar a preocupação com a extensão e tonalidade do repertório escolhido para um grupo de adolescentes cantores, Sobreira (2013, p. 19) diz: "(...) a escolha da tonalidade em que uma canção deverá ser cantada deve ser a primeira preocupação do (a) professor (a)", ou do regente.

Segundo Collins (2016) em seu artigo “Tenets of the cambiata concept” (princípios do Conceito Cambiata), é importante que o arranjador ou professor do coral escolha um repertório que se adeque a tessitura dos cantores, e que breves notas fora da tessitura até podem contribuir para um melhor desenvolvimento vocal, mas, devem aparecer em pequenos trechos apenas, ou até mesmos serem evitadas, para não causar tensão às pregas vocais dos cantores. O ideal é escrever partes específicas para as vozes em mudança. Outras ações que devem ser evitadas são os excessos de melismas, e articulações muito rápidas e intensas, portanto devem ser evitadas na escolha do repertório para os cambiatas e barítonos, devido às mudanças no aparelho vocal.

Embora todos estes aspectos comentados sejam importantes, não é possível desconsiderar a abordagem com os adolescentes, como trazer estes repertórios e ensinar-lhes o canto nesta fase da adolescência.

Segundo Costa (2013, p. 36), o cantor adolescente pode perder sua "identidade sonora", devido às mudanças em sua voz. Isto pode causar um estranhamento deste novo aparato vocal, levando o adolescente a ficar constrangido e frustrado com sua execução devido a possíveis desafinações e possíveis quebras na voz. Todos estes fatos se somados podem influenciar o adolescente a deixar a prática do canto coral. Por isto, se torna necessário um bom convívio com este adolescente e uma abordagem muito própria a sua idade.

Em seu artigo “Training the uncertain Singer” (Treinando o cantor incerto), Collins (2016), afirma que uma prática que nunca

deveria ser realizada, é solicitar que o cantor que ainda não dominou sua voz, faça movimentos com a boca e não cante durante a apresentação, ou seja, finja que está cantando. Esta abordagem só comprometeria a moral e autoimagem do jovem cantor que está tendo dificuldades. Isso apenas camuflaria o problema e traria outros problemas emocionais, pois o cantor estaria ciente que não estava conseguindo emitir as notas da forma correta.

No artigo "Rote teaching Melody - Part style Music" (Ensinando melodias com estilo), Collins (2016), ensina alguns caminhos interessantes para a prática com os cantores na adolescência, na hora de ensinar uma nova música. O autor orienta que os regentes devem escrever arranjos, em que as vozes tenham de preferência melodias fáceis e simples, facilitando a assimilação e memorização das partes a serem cantadas dentro da música, quando esta for escrita para mais de um naipe. Isto poderá evitar que o adolescente cante outra voz que não é a sua. É importante que o professor estimule o adolescente à memorização da música, e não se prenda ao uso da partitura, pois esta deve ser apenas um auxílio para o cantor e não sua "muleta". Além disso, regente não pode em todos os momentos utilizar como referência o piano apenas, ou outro instrumento harmônico, pois poderá causar uma possível dependência, do adolescente ao piano, tornando-se então necessária a utilização de uma voz modelo (um adolescente que apresente maior facilidade em aprender a peça), que seja uma referência para cada naipe; evitando assim que o professor ou regente utilize a voz de falsete em todos os momentos, o que será necessário em alguns momentos, porém, em nenhum caso o professor deve cantar uma oitava a baixo da altura correta das vozes, e solicitar que o cantor cante uma oitava acima, pois isto pode gerar dúvidas nos cantores. Collins também ressalta a importância de se cantar sem o acompanhamento instrumental em muitas ocasiões nos ensaios, desenvolvendo assim o senso de escuta e independência musical.

Seguindo estes pensamentos é levantada uma proposta de repertório de três músicas com arranjos adaptados para corais, em que serão adotados como critérios principais as questões de ordem fisiológicas (aspectos como, articulação, respiração e outros), emocionais (aspectos ligados aos interesses do cantor quanto à obra, e sua importância no contexto da adolescência) e musicais (no que se refere à tessitura e extensão vocal, priorizando o conforto das vozes e seus ajustes quanto a muda vocal).

1. CIRANDA DA BAILARINA
TÍTULO ORIGINAL: Ciranda da bailarina.
COMPOSITOR: Chico Buarque / Edu Lobo.
ARRANJO: Alexandre Zilahi.
TESSITURA PARA O CAMBIATA: Si bemol 2 -Mi3.
TONALIDADE: Mi bemol maior.

OBSERVAÇÕES: A peça tem uma linguagem simples e bem-humorada, na qual o regente pode solicitar aos adolescentes que criem adaptações até mesmo cenográficas aumentando o interesse deles pela obra. A obra se divide em duas linhas melódicas apenas, facilitando a percepção das vozes. Pode ser dividida em sopranos (1ª voz) e cambiata (2ª voz), por ter uma tessitura curta, de apenas uma quarta justa a obra pode ser facilmente memorizada e executada pelo cambiata, já que em quase toda a obra, utilizasse apenas a frase "tem não tem".

2. CAÇADOR DE MIM
TÍTULO ORIGINAL: Caçador de mim.
COMPOSITOR: Sérgio Magrão e Luís Carlos de Sá.
ARRANJO: Roberto Anzai.
TESSITURA PARA O CAMBIATA: Si bemol2 - Fá3.
TONALIDADE: Fá maior.

OBSERVAÇÕES: A peça poderá ser executada da seguinte forma: Dos compassos 1 – 8 (Seção A), somente sopranos e barítonos cantam em vozes em oitava, enquanto o cambiata se prepara para a segunda parte. A partir da segunda parte (Seção B) os cambiatas assumem a segunda voz onde se lê contraltos, por ter uma tessitura pequena entre Si bemol e Fá. Enquanto o soprano e os cambiatas assumem a clave de sol, barítono e baixo cantam juntos a mesma linha melódica na clave de fá.

3. CANTO DO POVO DE UM LUGAR
TÍTULO ORIGINAL: Canto do povo de um lugar.
COMPOSITOR: Caetano Veloso.
ARRANJO: Ronaldo Garrido.
TESSITURA PARA O CAMBIATA: Lá2- Lá3.
TONALIDADE: Dó maior.

OBSERVAÇÕES: A peça de Caetano Veloso (compositor brasileiro) é composta de pequenos intervalos e graus conjuntos, facilitando sua execução. Os oito primeiros compassos podem ser cantados pelos sopranos ou cambiatas, enquanto os demais compassos (9 – 16) podem ser cantados por dois grupos (sopranos e cambiatas na clave de sol) e (barítonos e baixos na clave de fá); os últimos oito compassos (17 – 24) podem ser divididos com a seguinte formação, podendo ter uma divisão entre os cambiatas: Cambiata1 e soprano na primeira voz, cambiata2 no lugar do contralto e barítono e baixo cantando a mesma linha melódica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste 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 adolescentes, em especial os já acostumados à prática do canto; 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 meninos 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.

Além das reflexões sobre as dificuldades encontradas durante a muda vocal nas questões ligadas a fisiologia, ao emocional e ao pedagógico, este trabalho trouxe também a visão de Irvin Cooper (representada pelo Conceito Cambiata), sobre as possibilidades de abordagens para com os adolescentes, tornando possível o processo de permanência desses cantores no coro durante as mudanças da adolescência. Embora se entenda que esta área de pesquisa ainda necessite de muitas contribuições acadêmicas e até empíricas.

Fica evidente a necessidade de se refletir sobre estas práticas pedagógicas 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

BEHLAU Mara; PONTES Paulo. Higiene vocal: cuidando da voz. 4. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. p. 01, 04 e 38.

COLLINS, Don L. Teaching Choral Music. 2. ed. Nova Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River, 1999. p. 196 – 203

_____, Don L. The cambiata concept, SD. Disponível em: <http://www.boychoirs.org/library/articles/article010.html/>. Acesso em 10 de Junho de 2016.

_____, Don L. Tenets of the cambiata

concept, SD. Disponível em: <http://cambiata.music.unt.edu/collins-articles-collapse>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

_____, Don L. Training the uncertain singer, SD. Disponível em: <http://cambiata.music.unt.edu/collins-articles-collapse>. Acesso em 13 de Junho de 2016.

_____, Don L. Rote teaching melody-part style music, SD. Disponível em: <http://cambiata.music.unt.edu/collins-articles-collapse>. Acesso em 14 de Junho de 2016.

_____, Don L. "The Changing Voice - A Future Challenge," Choral Journal, October 1987, p. 19.

COOPER Irvin.; KUERSTEINER Karl O. Teaching Junior High School Music. 2. ed. [s.l.]. Cambiata Press, 1973. p.15 – 19, 188.

COSTA, Patricia. O uso da voz no coro juvenil. In: SOBREIRA, Silvia (org.) Desafinando a escola. 1. ed. Brasília: Musimed, 2013. p. 33 - 38.

GARCIA, M. Hints in Singing. 2. ed. New York: E. Ascherberge company, 1894, p. 1 - 2.

KAPLAN, Stuart L. Mutational Falsetto. Journal of the American Academy of Child Psychiatry.1982. 82 p.

MACKENZIE, Duncan. Training the Boy's Changing Voice. New Brunswick: Rutgers University Press, 1956. 25 p.

PHILLIPS, K. Teaching kids to sing. New York: Schimer Books, 1992, p. 41, 200.

SOBREIRA, Silva. Desafinando a escola. 1.ed. Brasília: Musimed, 2013, p. 11 - 22.

STOCKTON, P.H. A historical study of Irvin Cooper: choral music educator and founder of the cambiata concept. 115 páginas. Dissertation - Department of Music The University of Mississippi, United States, 2013. 01 p.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

RESUMO
A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância da musicalização na educação infantil, entendida como um processo de vivência musical que favorece o desenvolvimento integral da criança. A música, enquanto linguagem universal, dialoga com a imaginação, a sensibilidade e a curiosidade típicas da infância, possibilitando aprendizagens que vão além do campo artístico. A musicalização, quando trabalhada de forma lúdica e planejada, contribui para a ampliação das capacidades cognitivas, como memória, atenção e concentração, além de favorecer a oralidade e a consciência fonológica, aspectos fundamentais para a alfabetização. Outro ponto relevante é sua contribuição no desenvolvimento lógico-matemático, por meio da exploração de ritmos, sequências e proporções. Do ponto de vista motor, as atividades musicais fortalecem a coordenação, o equilíbrio e a percepção corporal, estimulando a integração entre corpo e mente. Além disso, a música se mostra um espaço de socialização, já que promove valores como respeito, cooperação e senso de pertencimento. No campo emocional, a musicalização permite que a criança expresse sentimentos e elabore experiências de forma espontânea e criativa, fortalecendo sua autoestima. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois cabe a ele valorizar a música como prática pedagógica e torná-la acessível por meio de recursos simples, como canções folclóricas e instrumentos alternativos. Conclui-se que a musicalização é uma prática essencial para a educação infantil, pois contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e preparados para a vida em sociedade.
Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A musicalização na educação infantil tem se consolidado como uma das práticas pedagógicas mais relevantes para o desenvolvimento integral da criança. Ao oferecer experiências musicais significativas, a escola possibilita que a criança explore sons, ritmos e melodias de forma lúdica, construindo não apenas conhecimento musical, mas também ampliando competências cognitivas, sociais e emocionais.

A infância é um período marcado pela curiosidade, pela imaginação e pelo desejo constante de experimentar. A música, nesse contexto, torna-se uma linguagem privilegiada, capaz de dialogar diretamente com a sensibilidade e o universo simbólico da criança. Cantar, bater palmas, dançar e explorar instrumentos musicais são atividades que estimulam a coordenação motora, a percepção auditiva e a criatividade.

Além do aspecto artístico, a musicalização exerce um papel fundamental na socialização. As rodas de música, por exemplo, incentivam o respeito ao ritmo coletivo, o reconhecimento da vez do outro e o sentimento de pertencimento ao grupo. Dessa forma, a criança aprende valores de convivência e cooperação de maneira espontânea e prazerosa.

No campo cognitivo, a música contribui de forma significativa para a aprendizagem de outros conteúdos escolares. Estudos apontam que o contato com a musicalidade auxilia no desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e até mesmo da matemática, uma vez que o ritmo e a métrica musical se relacionam diretamente com noções de contagem, sequência e proporção.

Outro ponto importante é que a musicalização possibilita o desenvolvimento da expressão emocional. Muitas vezes, a criança não possui recursos verbais para manifestar sentimentos complexos, mas consegue fazê-lo por meio da música. Ao cantar ou improvisar sons, ela comunica emoções, elabora experiências e fortalece a autoestima.

O papel do educador, nesse processo, é fundamental. Não se exige que seja um músico profissional, mas é necessário que o professor reconheça o valor da música e saiba incorporá-la em sua prática pedagógica. A formação docente, portanto, deve contemplar a musicalização como parte integrante do

currículo, oferecendo estratégias simples e acessíveis para que a música esteja presente no cotidiano escolar.

Instrumentos alternativos, confeccionados com materiais recicláveis, por exemplo, podem ser utilizados em sala de aula, mostrando às crianças que a música está em todo lugar e que é possível criar sons a partir da própria realidade. Essa prática também estimula a consciência ambiental e a valorização da criatividade.

Outro recurso bastante eficaz é a utilização de canções tradicionais e folclóricas, que preservam a cultura popular e fortalecem a identidade cultural da criança. Ao aprender cantigas de roda e músicas transmitidas entre gerações, a criança se conecta com suas raízes e amplia sua noção de pertencimento social e histórico.

No entanto, é preciso destacar que a musicalização não deve ser encarada como um espaço de competição ou cobrança de desempenho. O mais importante é que a criança viva a experiência musical de maneira prazerosa e significativa. Respeitar o ritmo individual de cada aluno é essencial para que a música seja, de fato, uma ferramenta inclusiva e humanizadora.

A inserção da música na educação infantil contribui ainda para o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno. Momentos de canto coletivo, por exemplo, criam um ambiente de proximidade, confiança e acolhimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável.

Também é válido observar que a música pode atuar como recurso terapêutico em situações de dificuldade de aprendizagem, timidez ou questões emocionais. O simples ato de participar de atividades musicais proporciona segurança e encorajamento, favorecendo a integração da criança ao grupo.

Em síntese, a musicalização na educação infantil é uma prática que ultrapassa os limites do ensino da música. Ela se revela como um caminho rico e multifacetado para o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos motores, cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

Cabe à escola e aos educadores reconhecerem o potencial transformador da música e inseri-la de forma planejada e intencional no cotidiano pedagógico. Assim, a musicalização deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a ocupar o espaço que merece: o de instrumento essencial na formação das novas gerações.

Diante disso, pode-se afirmar que a musicalização é, ao mesmo tempo, arte, cultura, ciência e afeto. Ao estimular a criança a ouvir, criar e sentir a música, a escola está contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos, críticos e preparados para lidar com os desafios da vida em sociedade.

DESENVOLVIMENTO

A musicalização na educação infantil representa um dos recursos pedagógicos mais eficazes e sensíveis para o desenvolvimento da criança. A música não se limita a ser uma arte apreciada ou uma forma de lazer, mas se constitui como linguagem e instrumento de aprendizagem. Ao entrar em contato com o universo musical, a criança vivencia experiências que vão muito além da audição de sons: ela aprende a se relacionar consigo mesma, com os outros e com o ambiente em que está inserida. A música, nesse sentido, é um campo de exploração que amplia horizontes, fortalece a identidade e cria condições para uma formação mais completa.

Durante a infância, as crianças estão em constante processo de descoberta. Elas testam, exploram e constroem significados a partir de estímulos concretos. A música se apresenta como um estímulo privilegiado, pois dialoga com a sensibilidade, com a imaginação e com o corpo. Ao ouvir uma canção, ao bater palmas seguindo um ritmo ou ao dançar livremente, a criança experimenta formas de expressão que integram emoção, movimento e pensamento. Essa integração favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais e sociais que são fundamentais para a vida escolar e para a convivência em sociedade.

Diversos estudos apontam que a música atua diretamente no desenvolvimento da linguagem e da oralidade. Isso se deve ao fato de que o ato de cantar, recitar e repetir canções populares ajuda a criança a perceber rimas, sílabas e estruturas sonoras da

língua. Essa consciência fonológica é uma das bases para o processo de alfabetização, pois amplia a percepção da criança sobre os sons das palavras. Quando uma criança canta músicas com rimas simples ou participa de jogos sonoros, ela está, sem perceber, desenvolvendo competências essenciais para a leitura e a escrita.

Além disso, a música possui uma relação estreita com a matemática. O ritmo, a métrica e as repetições presentes nas canções trabalham noções de sequência, contagem e proporção. Quando a criança marca o compasso com palmas ou divide os tempos de uma música, ela está praticando conceitos que mais tarde serão fundamentais para o entendimento de operações matemáticas. Dessa forma, a musicalização contribui de maneira significativa para o raciocínio lógico, estimulando habilidades que vão além do campo artístico.

No aspecto motor, a música também desempenha um papel central. As atividades que envolvem dança, percussão corporal e o uso de instrumentos estimulam a coordenação motora fina e ampla. Tocar um tambor, balançar-se ao som de uma melodia ou mesmo movimentar os dedos para acompanhar uma canção desenvolve o controle dos músculos, o equilíbrio e a noção espacial. Essa dimensão corporal da música permite que a criança descubra novas formas de se relacionar com seu próprio corpo, integrando movimento e percepção auditiva.

Outro elemento fundamental da musicalização é sua capacidade de promover a socialização. Nas rodas de música, cada criança aprende a esperar sua vez, a ouvir o outro e a contribuir coletivamente para a construção de uma experiência musical. Esse processo ensina valores importantes como cooperação, respeito e empatia. A música, nesse sentido, atua como um elo que une as crianças em torno de uma atividade comum, fortalecendo os vínculos sociais e emocionais. A convivência em grupo durante a musicalização favorece o sentimento de pertencimento, elemento essencial para o desenvolvimento de uma identidade saudável.

A dimensão emocional talvez seja uma das mais potentes quando se fala em música. Muitas crianças ainda não possuem recursos verbais suficientes para expressar sentimentos complexos, mas conseguem fazê-lo por meio da música. O ato de cantar uma melodia alegre, de inventar sons tristes ou de criar movimentos livres ao som de uma canção permite que a criança elabore emoções e experiências de forma criativa. Isso não apenas fortalece a autoestima, como também ajuda no enfrentamento de situações de ansiedade, timidez ou insegurança. A música, portanto, assume também uma função terapêutica dentro do contexto educativo.

O papel do educador nesse processo é essencial. Não é necessário que o professor seja especialista em música ou músico profissional, mas é fundamental que reconheça o potencial pedagógico da música e saiba incorporá-la em sua prática. O professor pode utilizar canções simples, cantigas de roda e músicas folclóricas como ponto de partida para atividades de musicalização. Esses repertórios, além de acessíveis, trazem consigo a memória cultural de uma comunidade, ajudando a criança a construir sua identidade cultural. Ao mesmo tempo, o educador pode incentivar a criação de instrumentos com materiais recicláveis, mostrando que a música pode nascer de qualquer objeto sonoro e que a criatividade está ao alcance de todos.

Outro aspecto relevante é que a musicalização deve ser conduzida de forma prazerosa e livre de cobranças excessivas. A criança não deve ser pressionada a cantar afinado ou a seguir rigorosamente o ritmo. O mais importante é que ela vivencie a música como um espaço de liberdade e de experimentação. Respeitar o tempo de cada aluno é uma forma de garantir que a experiência musical seja inclusiva e acessível. É nesse respeito às individualidades que a música mostra sua força como instrumento pedagógico humanizador.

Vale destacar ainda que a música aproxima a criança de sua cultura. Ao aprender canções transmitidas de geração em geração, como cantigas de roda, a criança se conecta com sua história, com sua comunidade e com os valores que foram preservados ao longo do tempo. Essa dimensão cultural da música ajuda a formar indivíduos conscientes de suas raízes, ao mesmo tempo em que abre espaço para o contato com outras culturas e

sonoridades, ampliando a visão de mundo.
A musicalização também favorece o vínculo afetivo entre professor e aluno. Momentos de canto coletivo e de produção musical em grupo criam um clima de proximidade, confiança e acolhimento. Esses laços afetivos são fundamentais para que a criança se sinta segura e motivada a aprender. A música, portanto, não é apenas um recurso pedagógico, mas também uma ponte que fortalece relações humanas no ambiente escolar.
Outro ponto a ser considerado é que a música pode atuar como mediadora em situações de dificuldade de aprendizagem. Crianças que apresentam timidez, dificuldades cognitivas ou problemas de interação podem encontrar na música um canal de expressão e integração. Muitas vezes, alunos que não participam ativamente de outras atividades escolares demonstram grande envolvimento quando se trata de cantar, dançar ou tocar um instrumento. Isso revela o potencial inclusivo da musicalização, que pode se adaptar às necessidades e às possibilidades de cada criança.
Em uma perspectiva mais ampla, a musicalização na educação infantil não se limita ao espaço da sala de aula. Ela pode se estender para outros ambientes escolares, como pátios, parques e até mesmo para a relação com a família. Ao levar músicas aprendidas na escola para casa, a criança compartilha experiências com pais e familiares, fortalecendo vínculos e ampliando o impacto da musicalização. A participação da família nesse processo também é fundamental, pois cria um ambiente de valorização da música e reforça a importância dessa linguagem no desenvolvimento da criança.
Por fim, é importante ressaltar que a musicalização, quando bem conduzida, não apenas forma futuros apreciadores ou praticantes de música, mas contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos e conscientes. A música desperta a escuta atenta, a percepção estética e a capacidade de se emocionar com as expressões humanas, qualidades indispensáveis em uma sociedade que precisa cada vez mais de empatia e solidariedade. Assim, a musicalização na educação infantil deve ser compreendida como uma prática essencial e não como um complemento. Ela é parte integrante da formação da criança e deve ser valorizada no planejamento pedagógico escolar.
A musicalização oferece à criança experiências que vão muito além do aprendizado musical. Ao explorar sons, ritmos e melodias, a criança exercita habilidades cognitivas importantes, como a memória, a atenção e a concentração. Além disso, ao participar de atividades musicais coletivas, como rodas de canções e jogos rítmicos, desenvolve a socialização, o respeito ao outro e a noção de coletividade.
Do ponto de vista linguístico, a música auxilia no desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica, facilitando futuramente o processo de alfabetização. Já no campo lógico-matemático, o contato com o ritmo e a métrica das canções contribui para a compreensão de noções como sequência, contagem e proporção.
Outro aspecto relevante é o estímulo à coordenação motora. Ao dançar, bater palmas, tocar instrumentos ou mesmo improvisar sons com o corpo, a criança desenvolve noções de equilíbrio, ritmo e movimento, integrando corpo e mente de maneira harmoniosa.
A dimensão emocional também é fortemente beneficiada pela musicalização. Muitas crianças ainda não conseguem verbalizar plenamente seus sentimentos, mas encontram na música uma forma de expressar emoções e vivências. Isso fortalece a autoestima, amplia a criatividade e ajuda a lidar com situações de ansiedade ou insegurança.
O papel do educador é essencial nesse processo. Não é necessário que seja um músico profissional, mas é fundamental que reconheça o valor da música e saiba criar situações em que a criança possa interagir com ela de maneira prazerosa. O uso de instrumentos simples, confeccionados com materiais recicláveis, e o resgate de canções populares e folclóricas tornam a prática acessível e significativa, além de aproximar a criança de sua cultura e identidade social.
Importante destacar que a musicalização não deve ser vista como espaço de cobrança de desempenho. A criança precisa vivenciar a música com liberdade e alegria, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem. Nesse sentido, a musicalização se revela como um recurso inclusivo, capaz de atender às

diferentes necessidades e potencialidades de cada aluno.

Ao aprofundar a discussão sobre a musicalização na educação infantil, é possível perceber que a música ultrapassa a dimensão de recurso pedagógico e assume um papel de verdadeira mediadora de experiências. Quando a criança entra em contato com a musicalidade, ela não apenas aprende conteúdos ou habilidades específicas, mas vivencia uma experiência estética que mobiliza sentidos, emoções e pensamentos de maneira integrada. Esse caráter integrador faz da música uma linguagem única, capaz de dialogar com todas as áreas do conhecimento e de favorecer aprendizagens múltiplas.

É importante considerar que a criança não se relaciona com a música de forma abstrata, mas por meio de vivências concretas que envolvem o corpo, a voz, a escuta e o movimento. Quando canta uma canção simples, por exemplo, ela exercita a memória, trabalha a entonação, percebe variações de intensidade e ritmo, além de compartilhar um momento coletivo com os colegas. Tudo isso acontece de maneira natural, sem que a criança perceba que está, ao mesmo tempo, aprendendo e se desenvolvendo. Esse aspecto torna a música um recurso de grande potencial, pois alia prazer e aprendizagem em um mesmo processo.

Outro ponto que merece destaque é a relação entre música e criatividade. Ao ser estimulada a inventar sons, improvisar melodias ou criar novos movimentos corporais a partir de uma música, a criança desenvolve sua imaginação e amplia sua capacidade criadora. A criatividade, nesse caso, não se limita ao campo artístico, mas se estende para a resolução de problemas, para a capacidade de propor ideias originais e para a construção de soluções inovadoras em diferentes contextos. Assim, a musicalização pode ser vista também como um espaço de cultivo da inventividade e da autonomia infantil.

A vivência musical ainda contribui de forma significativa para a construção da identidade. Através da música, a criança reconhece suas preferências, expressa gostos pessoais e se conecta com sua cultura. Quando aprende uma cantiga tradicional, por exemplo, ela está se aproximando de suas raízes, de sua história e da memória coletiva de sua comunidade. Por outro lado, ao entrar em contato com músicas de outras culturas, amplia sua visão de mundo e desenvolve o respeito à diversidade. Essa dimensão cultural da musicalização é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Não se pode deixar de observar também a relação entre música e afetividade. A música cria atmosferas que acolhem e fortalecem vínculos. Uma canção cantada em grupo pode gerar sentimentos de pertencimento, enquanto uma melodia tranquila pode acalmar e proporcionar segurança. Na sala de aula, a música pode ser utilizada como recurso para iniciar atividades, organizar a rotina ou marcar momentos de transição, tornando o ambiente mais acolhedor e previsível. Esses aspectos emocionais da musicalização são fundamentais para que a criança se sinta confiante e motivada a participar das atividades escolares.

É relevante mencionar que a musicalização pode contribuir para a inclusão de crianças com diferentes necessidades. Crianças com dificuldades de comunicação, por exemplo, podem encontrar na música um canal alternativo de expressão. Aqueles que apresentam limitações motoras podem se beneficiar de atividades rítmicas adaptadas, que respeitem suas condições. Nesse sentido, a música mostra-se uma linguagem inclusiva por natureza, pois acolhe diferentes formas de participação e não exige um padrão único de desempenho. A flexibilidade da música permite que cada criança se expresse de acordo com suas possibilidades, garantindo um espaço democrático de aprendizagem.

A prática da musicalização também possibilita a valorização de instrumentos não convencionais. O uso de materiais recicláveis ou de objetos do cotidiano para a criação de instrumentos musicais revela à criança que a música pode estar em qualquer lugar. Uma garrafa com sementes pode se transformar em chocalho, latas podem virar tambores, e até mesmo o corpo pode ser explorado como fonte sonora. Essa abordagem, além de estimular a criatividade, desperta a consciência ambiental e incentiva a valorização de recursos simples e acessíveis.

Outro aspecto que merece reflexão é a importância da formação do educador. Para

que a musicalização seja significativa, é necessário que o professor esteja sensibilizado para o valor da música na educação infantil e que disponha de estratégias para incorporá-la em sua prática pedagógica. Não se trata de exigir que o docente seja músico profissional, mas de garantir que ele tenha acesso a formações que o preparem para utilizar a música como recurso educativo. Muitas vezes, atividades simples, como cantar diariamente com as crianças, propor jogos musicais ou explorar instrumentos alternativos, já são suficientes para enriquecer a experiência escolar.

É preciso, no entanto, combater a visão de que a música na escola é apenas recreação. Embora seja, de fato, uma atividade prazerosa, a musicalização possui objetivos pedagógicos claros que devem ser reconhecidos. Ao cantar, dançar ou tocar, a criança está desenvolvendo competências importantes que dialogam com diferentes áreas do conhecimento. Reconhecer o valor pedagógico da música é fundamental para que ela seja tratada com a seriedade que merece e para que ocupe um espaço legítimo no currículo da educação infantil.

Por fim, a musicalização também contribui para a preparação da criança para os desafios futuros. Ao aprender a ouvir com atenção, a respeitar o ritmo do outro, a criar e a se expressar, a criança desenvolve habilidades socioemocionais que serão essenciais ao longo da vida. A sensibilidade estética, a criatividade, a empatia e a capacidade de cooperação, cultivadas desde cedo através da música, representam competências fundamentais para a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização na educação infantil ultrapassa o ensino de conteúdos musicais. Ela representa um caminho rico para o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais. Por meio da música, a criança descobre novas formas de se expressar, de se relacionar com o outro e de compreender o mundo que a cerca.

Cabe à escola e ao professor valorizar essa prática, inserindo-a de forma planejada e intencional no cotidiano pedagógico. Assim, a música deixa de ser vista apenas como uma atividade recreativa e passa a ocupar seu verdadeiro lugar: o de instrumento essencial na formação das novas gerações.

Portanto, musicalizar é educar para a sensibilidade, para a criatividade e para a convivência humana. Ao proporcionar experiências musicais desde cedo, a educação infantil contribui para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes, afetivos e preparados para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Pedagogia musical: do canto ao som interior. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento infantil. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

KATER, Carlos. Música na educação básica: uma reflexão necessária. São Paulo: Moderna, 2011.

PENNA, Maura. Educação musical e educação infantil: encontros possíveis. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane. Educação musical: conceitos, práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.

ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA: DESAFIOS DE PAIS DIANTE DE PATOLOGIAS INFANTIS

GRACIANE LEANDRO BIRIBILI

Resumo:

Este estudo tem como foco central compreender os desafios enfrentados por pais e cuidadores ao receberem o diagnóstico de patologias infantis, um momento que frequentemente desencadeia sentimentos de choque, negação e resistência, ao mesmo tempo em que inaugura um processo gradual de aceitação da condição da criança. Trata-se de uma experiência complexa que envolve não apenas aspectos emocionais individuais, mas também dimensões cognitivas, sociais e culturais que permeiam a vida familiar. No campo emocional, observa-se que sentimentos de medo, angústia, culpa e incertezas quanto ao futuro são recorrentes e podem comprometer a capacidade dos pais de elaborarem estratégias imediatas de cuidado. No âmbito cognitivo, muitas famílias enfrentam dificuldades em compreender plenamente o diagnóstico, os termos técnicos utilizados pelos profissionais e as implicações da patologia, o que pode gerar insegurança diante das decisões necessárias para o tratamento e acompanhamento. Do ponto de vista social, a vivência do diagnóstico é atravessada por fatores como o preconceito, a falta de políticas públicas eficazes, a dificuldade de acesso a serviços especializados e a escassez de redes de apoio, elementos que podem intensificar a sobrecarga emocional e material da família. Além disso, os aspectos culturais exercem influência significativa, uma vez que crenças, valores e visões sobre saúde, doença e deficiência moldam a maneira como cada núcleo familiar lida com o processo de aceitação e enfrentamento. Diante desse cenário, este estudo evidencia a relevância de estratégias de apoio que considerem a singularidade de cada família, promovendo a resiliência, o fortalecimento dos vínculos e a valorização do potencial da criança em seu desenvolvimento integral. Ressalta-se, nesse contexto, a importância da escuta qualificada, do acolhimento afetivo e do acesso a informações claras e consistentes, que auxiliem na redução da ansiedade e no empoderamento dos cuidadores. A atuação interdisciplinar de profissionais da saúde, educação e assistência social torna-se fundamental, não apenas para oferecer orientações técnicas, mas também para construir, em conjunto com a família, caminhos possíveis de superação, inclusão e qualidade de vida. Assim, este estudo contribui para ampliar a reflexão acerca da aceitação e resistência de pais diante do diagnóstico de patologias infantis, apontando para a necessidade de políticas públicas efetivas e práticas institucionais humanizadas que favoreçam a construção de um percurso de enfrentamento mais solidário, consciente e transformador.

Palavras-chave: Patologias; Aceitação; Acolhimento; Enfrentamento; Resiliência.

Introdução

O diagnóstico de patologias em crianças constitui um marco significativo na vida das famílias, especialmente dos pais e cuidadores que, diante dessa realidade, se veem confrontados com sentimentos contraditórios, reestruturações cotidianas e a necessidade de redefinir expectativas quanto ao desenvolvimento de seus filhos. A notícia geralmente chega de forma inesperada, provocando um abalo emocional que pode se traduzir em negação, resistência ou desesperança, ao mesmo tempo em que abre caminho para processos de ressignificação e aceitação. Essa experiência não se limita ao campo clínico ou biomédico, mas se expande para dimensões emocionais, sociais, culturais e institucionais, exigindo que as famílias desenvolvam estratégias de enfrentamento capazes de conciliar as demandas objetivas do tratamento com os impactos subjetivos e afetivos que permeiam o cuidado.

A literatura aponta que os pais, ao receberem um diagnóstico dessa natureza, vivenciam uma ruptura entre a expectativa de um desenvolvimento considerado “típico” e a realidade de lidar com limitações ou necessidades especiais. Tal ruptura gera não apenas desafios imediatos, como o entendimento do quadro clínico e a reorganização da rotina familiar, mas também implicações de longo prazo, relacionadas à inserção so-

cial da criança, ao acesso a serviços de qualidade e à construção de uma rede de apoio sólida. Além disso, o processo de aceitação é fortemente atravessado pelas condições socioeconômicas e culturais nas quais a família está inserida. Famílias com maior acesso a informação, recursos de saúde e suporte institucional tendem a apresentar maior capacidade de resiliência e adaptação, enquanto aquelas que enfrentam vulnerabilidades sociais encontram obstáculos mais intensos para lidar com o impacto do diagnóstico.

É nesse contexto que o presente artigo se insere, propondo-se a investigar, de forma abrangente, as dificuldades e possibilidades vivenciadas pelas famílias diante do diagnóstico de patologias infantis. Mais do que compreender os aspectos emocionais isoladamente, pretende-se articular diferentes dimensões da experiência do cuidado, evidenciando como fatores psicológicos, sociais, culturais e institucionais interagem e influenciam a trajetória de aceitação ou resistência dos cuidadores. Ao mesmo tempo, busca-se refletir sobre práticas de apoio que possam favorecer a construção de caminhos mais humanizados e inclusivos, capazes de promover não apenas a saúde e o desenvolvimento integral da criança, mas também o fortalecimento dos vínculos familiares.

Para organizar essa discussão, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos que, de forma integrada, abordam os principais elementos que constituem a vivência das famílias diante desse desafio.

O Capítulo 1 – Introdução e Fundamentação Teórica apresenta o referencial conceitual que sustenta a análise, dialogando com estudos das áreas da saúde, da psicologia, da educação e da assistência social. Serão discutidos conceitos centrais, como aceitação, resiliência, enfrentamento e acolhimento, bem como a relevância da interdisciplinaridade para compreender a complexidade das experiências familiares.

O Capítulo 2 – Reações emocionais e psicológicas dos cuidadores aprofunda a análise dos sentimentos mais recorrentes após a revelação do diagnóstico, como choque, medo, tristeza, culpa, negação e esperança. Busca-se compreender como essas reações se manifestam de maneira distinta em cada família, influenciadas por fatores pessoais e contextuais, e de que modo interferem no processo de adaptação e cuidado.

O Capítulo 3 – Barreiras sociais, culturais e institucionais tem como objetivo evidenciar que o enfrentamento não depende apenas da dimensão individual dos pais, mas também das condições estruturais que os cercam. Serão analisadas dificuldades relacionadas ao acesso a serviços de saúde especializados, às desigualdades sociais, à ausência de políticas públicas efetivas, bem como aos estigmas e preconceitos presentes na sociedade. Além disso, discutem-se as influências culturais que moldam a forma como cada família compreende a doença, a deficiência e o próprio ato de cuidar.

Por fim, o Capítulo 4 – Estratégias de apoio e promoção da aceitação discute práticas e recursos que podem favorecer a resiliência e a adaptação familiar, incluindo a importância do acolhimento sensível por parte dos profissionais, a valorização da escuta qualificada, o acesso a informações claras e o fortalecimento de redes de apoio comunitárias e institucionais. Destaca-se, ainda, o papel das políticas públicas e da atuação interdisciplinar como fundamentais para garantir condições de cuidado integral à criança e suporte efetivo à família.

Com essa organização, o artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a experiência das famílias que recebem o diagnóstico de patologias infantis, trazendo reflexões que ultrapassam a dimensão biomédica e alcançam os campos do social, do cultural e do psicológico. Busca-se, assim, oferecer uma leitura que, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade e os sofrimentos envolvidos nesse processo, aponta para possibilidades de enfrentamento mais humanizadas, colaborativas e transformadoras.

Capítulo 1 – Introdução e Fundamentação Teórica

O diagnóstico de uma patologia em crianças configura-se como um momento de intensa transformação na vida das famílias, especialmente dos pais e cuidadores que, diante da notícia, vivenciam sentimentos contraditórios e, muitas vezes, dolorosos. Trata-se de um evento que provoca uma ruptura entre a expectativa idealizada de um desenvolvi-

mento considerado típico e a realidade concreta da condição apresentada pela criança, exigindo uma profunda reorganização emocional, cognitiva e social. Como observa Bowlby (2013), a descoberta de uma doença ou deficiência pode gerar um verdadeiro "luto simbólico", no qual os pais precisam lidar com a perda do filho idealizado e, ao mesmo tempo, encontrar recursos internos e externos para acolher o filho real.
De acordo com (Diaz & Cruz, 2017, p. 8):
"O processo de adaptação dos cuidadores familiares a situações de cuidado de entes queridos com doenças crônicas é multifacetado e dinâmico. Segundo o Modelo de Adaptação de Roy, a adaptação é entendida como o processo e resultado pelo qual pessoas sensíveis e pensantes, enquanto indivíduos de variância, ajustam-se a estímulos internos e externos para manter a integridade humana. No contexto do cuidado, assumir a responsabilidade de cuidar de um familiar com doença crônica é uma experiência que afeta os subsistemas de enfrentamento, cognitor e regulador, sendo sensível à manipulação dos estímulos contextuais. Assim, a adaptação do cuidador familiar é sensível à manipulação dos estímulos contextuais"

Esse processo de adaptação não ocorre de forma linear. Modelos clássicos, como o de Kübler-Ross (2008), indicam que os cuidadores tendem a transitar por etapas como negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Contudo, essas fases raramente se apresentam em ordem sequencial rígida; em vez disso, constituem um movimento dinâmico, marcado por avanços e retrocessos, esperança e frustração. Assim, compreender as nuances dessas reações torna-se fundamental para que profissionais de saúde e educação possam oferecer intervenções eficazes, voltadas não apenas ao tratamento clínico, mas também ao fortalecimento emocional e psicológico da família.
As patologias infantis abrangem uma ampla gama de condições, que incluem doenças crônicas, como diabetes e epilepsia, transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. Cada uma dessas situações impõe demandas específicas tanto para a criança quanto para seus cuidadores, exigindo adaptações no cotidiano, redefinição de expectativas e, muitas vezes, reorganização das relações familiares e sociais. Para Moreira e Macedo (2018), essas experiências não devem ser reduzidas à dimensão biomédica, mas compreendidas como fenômenos biopsicossociais, nos quais aspectos emocionais, culturais, econômicos e institucionais interagem e impactam o processo de aceitação.
Barbosa, Chaud & Gomes, (2008, p. 12) deixa claro que:

"O modo como a família lida com o diagnóstico de uma condição crônica está intrinsecamente ligado à qualidade do suporte social disponível, que pode incluir apoio emocional, informativo, instrumental e espiritual. A presença de uma rede de apoio sólida facilita a adaptação familiar e contribui para o enfrentamento eficaz da situação".

Diversos estudos recentes evidenciam que os pais de crianças com patologias crônicas ou deficiências apresentam índices significativamente mais elevados de estresse, ansiedade e depressão quando comparados a pais de crianças sem condições clínicas específicas (CARVALHO; MACIEL, 2017). Isso revela que, para além das demandas do cuidado, existe um impacto profundo na saúde mental dos cuidadores, o que reforça a necessidade de apoio especializado e políticas públicas inclusivas. Como destaca Silva (2019, p. 89), "a forma como a família enfrenta o diagnóstico depende não apenas de seus recursos internos, mas também das condições de acesso a serviços especializados e da qualidade do suporte social disponível".
Nesse cenário, a família exerce papel central na adaptação da criança, oferecendo apoio emocional, segurança afetiva e estímulos essenciais ao desenvolvimento cognitivo e social. Ambientes familiares acolhedores e informados contribuem significativamente para a construção da resiliência, fortalecendo tanto a criança quanto seus cuidadores (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020). Bronfenbrenner (2011) já apontava que o desenvolvimento humano ocorre em contextos ecológicos interativos, de modo que a qualidade das interações familiares é determinante

para mitigar os efeitos negativos do estresse e ampliar as oportunidades de crescimento. Todavia, a adaptação familiar não pode ser compreendida de forma isolada. O processo é atravessado por barreiras sociais, culturais e institucionais que, muitas vezes, intensificam as dificuldades enfrentadas. Azevedo e Costa (2021) destacam que famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica encontram obstáculos mais severos, como a ausência de serviços especializados próximos, a dificuldade de transporte, a sobrecarga financeira e a fragilidade das políticas públicas de saúde e educação. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) também reconhece que os determinantes sociais da saúde exercem influência direta sobre a forma como as famílias vivenciam o adoecimento e a deficiência, sendo fundamental a articulação de ações intersetoriais que promovam equidade no acesso e inclusão social.

Outro aspecto decisivo refere-se à dimensão cultural. Crenças e valores sociais relacionados à doença e à deficiência moldam a forma como as famílias interpretam o diagnóstico e estruturam suas práticas de cuidado. Em contextos em que prevalecem preconceitos e estigmas, os cuidadores tendem a enfrentar sentimentos de vergonha e isolamento social, o que agrava a sobrecarga emocional (GOMES; BARBOSA, 2016). Em contrapartida, em ambientes que valorizam a diversidade e a inclusão, a aceitação tende a ser mais rápida e acompanhada de maior rede de apoio, favorecendo o fortalecimento familiar.

A família, como sistema, interage constantemente com o meio em que está inserida. Minuchin (1990) ressalta que mudanças internas, como o impacto de um diagnóstico infantil, não podem ser analisadas de forma dissociada das influências externas, uma vez que o funcionamento familiar é constantemente moldado pelo contexto social e institucional. Desse modo, políticas públicas de saúde, educação e assistência social desempenham papel decisivo na promoção da qualidade de vida da criança e de seus cuidadores.

Por fim, é possível afirmar que o estudo das repercussões do diagnóstico de patologias infantis requer uma abordagem interdisciplinar e integrada. Conforme argumenta Lima (2022, p. 57), "a complexidade desse processo exige práticas profissionais que considerem, simultaneamente, o cuidado clínico da criança e o fortalecimento da família como unidade de apoio". Assim, a fundamentação teórica apresentada neste capítulo busca reunir contribuições de diferentes áreas do conhecimento, fornecendo subsídios para uma análise abrangente sobre as dificuldades e possibilidades enfrentadas pelas famílias. O reconhecimento da pluralidade de fatores envolvidos – emocionais, cognitivos, sociais, culturais e institucionais – é indispensável para a construção de práticas mais humanizadas, capazes de oferecer suporte efetivo e promover a aceitação como um caminho de transformação e resiliência.

Capítulo 2 – Reações emocionais e psicológicas dos cuidadores

Receber a notícia de que uma criança possui uma patologia representa um evento de profunda vulnerabilidade emocional, capaz de gerar impactos imediatos e duradouros na vida dos pais e cuidadores. Esse momento é frequentemente descrito como choque, angústia, medo e incerteza quanto ao futuro, mobilizando sentimentos complexos e, muitas vezes, contraditórios (KÜBLER-ROSS, 2008). As reações iniciais tendem a incluir negação, culpa, ansiedade e tristeza, variando em intensidade e duração de acordo com fatores individuais, o tipo de patologia diagnosticada, o prognóstico, experiências prévias com doenças e a rede de apoio disponível. Carvalho e Maciel (2017, p. 4) reforçam que "o impacto emocional do diagnóstico de uma condição crônica em uma criança se estende para além do imediato, afetando a saúde mental dos cuidadores e a organização familiar", evidenciando que a vivência não é pontual, mas atravessa múltiplas dimensões da vida cotidiana.

A maneira como cada cuidador enfrenta a situação pode diferir consideravelmente, influenciada por aspectos biológicos, afetivos e contextuais. Pais biológicos, por estarem presentes desde o nascimento, podem vivenciar um choque intenso inicialmente, seguido de processos gradualmente estruturados de adaptação, que envolvem aprendizado sobre a condição, reorganização da rotina e busca por estratégias de cuidado

adequadas. Já pais adotivos frequentemente experienciam sentimentos adicionais de inadequação, culpa ou responsabilidade moral, muitas vezes amplificados pelo medo de não corresponder às expectativas relacionadas à proteção e ao desenvolvimento da criança (GOMES; BARBOSA, 2016). Essa diversidade de respostas demonstra que o enfrentamento não é uniforme, sendo permeado por características individuais, história de vida, resiliência prévia e contexto sociocultural.

O impacto emocional não se limita a sentimentos imediatos, mas também influencia a tomada de decisões, o planejamento familiar e a percepção de autoeficácia parental. Estudos recentes destacam que cuidadores de crianças com condições crônicas ou deficiências relatam mudanças profundas na organização familiar, desde ajustes nas tarefas diárias até decisões complexas sobre tratamentos médicos e terapias especializadas (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020). Nessas situações, a presença de uma rede de suporte sólida, composta por familiares, amigos e profissionais de saúde, é decisiva para facilitar a aceitação e fortalecer a capacidade de enfrentamento. Silva (2019, p. 91) afirma que "o suporte social não apenas facilita a compreensão do diagnóstico, mas também atua como amortecedor contra sentimentos de isolamento e desamparo que muitas vezes acompanham o início do processo de aceitação", evidenciando a importância de vínculos afetivos e relacionais para a adaptação emocional.

Além das reações imediatas, os cuidadores passam por um processo contínuo de ressignificação da experiência, no qual é possível transformar sofrimento em aprendizagem e fortalecimento familiar. Essa ressignificação envolve múltiplas estratégias, incluindo a aquisição de conhecimento sobre a condição da criança, o planejamento de rotinas adaptativas, o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e a promoção de interações familiares positivas. Como ressaltam Carvalho e Maciel (2017), essa construção de sentido e reorganização da rotina revela a capacidade de resiliência humana, que se manifesta quando os recursos internos — como força emocional e capacidade de planejamento — são mobilizados junto a recursos externos, como redes de apoio, orientação profissional e políticas públicas.

Outro aspecto importante refere-se à influência do contexto cultural e das crenças pessoais sobre a percepção do diagnóstico. Crenças culturais que associam doenças a punições ou testes morais podem intensificar sentimentos de culpa, medo ou inadequação, dificultando o processo de aceitação (GOMES; BARBOSA, 2016). Por outro lado, culturas que valorizam a diversidade, a inclusão e a solidariedade tendem a favorecer a resiliência, incentivando a busca por informação, apoio e engajamento ativo no cuidado da criança.

Em síntese, as reações emocionais e psicológicas dos cuidadores constituem um processo complexo, multidimensional e dinâmico. Elas não apenas refletem o impacto do diagnóstico na esfera individual, mas também influenciam diretamente a organização familiar, a qualidade do cuidado e o desenvolvimento da criança. Compreender essas nuances é essencial para a elaboração de estratégias de intervenção que promovam a aceitação, a resiliência e o bem-estar emocional de toda a família, garantindo que o enfrentamento das adversidades seja acompanhado de suporte técnico, afetivo e social adequado.

Capítulo 3 – Barreiras sociais, culturais e institucionais

Além dos desafios internos enfrentados pelos cuidadores, as famílias de crianças com patologias frequentemente se deparam com barreiras externas que dificultam a aceitação do diagnóstico e o processo de adaptação. Essas barreiras envolvem fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais, que interagem entre si e podem amplificar sentimentos de isolamento, insegurança e vulnerabilidade (AZEVEDO; COSTA, 2021). O estigma social associado a doenças e deficiências ainda se manifesta em diversas situações, desde olhares preconceituosos em espaços públicos até limitações no acesso a serviços educacionais e de saúde. Gomes e Barbosa (2016, p. 87) destacam que "o estigma e a discriminação contribuem para a marginalização da criança e da família, tornando mais difícil o enfrentamento do diagnóstico e a integração social".

As tradições culturais e convicções religiosas desempenham papel central na forma como os pais e cuidadores interpretam a condição de seus filhos. Em determinados contextos, a presença de uma doença ou deficiência pode ser compreendida como uma forma de punição ou prova moral, intensificando sentimento de culpa, insegurança e inadequação emocional. Esse tipo de interpretação tende a dificultar a aceitação do diagnóstico, inibir a busca por apoio especializado e impactar negativamente as decisões relacionadas ao cuidado da criança (GOMES; BARBOSA, 2016). Por outro lado, sociedades e comunidades que valorizam a diversidade, a solidariedade e a inclusão social contribuem para que as famílias desenvolvam estratégias de enfrentamento mais efetivas, promovam vínculos afetivos fortalecidos e ampliem a resiliência emocional frente às adversidades.

Outro aspecto central refere-se à relação com os profissionais de saúde e instituições de atendimento. A comunicação empática, clara e acolhedora é fundamental para promover segurança emocional e confiança nos cuidadores, enquanto abordagens frias, superficiais ou excessivamente técnicas podem aumentar sentimentos de vulnerabilidade, ansiedade e insegurança (LIMA, 2022). Estudos indicam que pais que recebem informações detalhadas, orientação sobre tratamentos e canais de contato contínuos com profissionais de saúde apresentam maior capacidade de aceitar a condição da criança e se engajar de forma ativa no cuidado (SILVA, 2019).

As políticas públicas e a disponibilidade de serviços de apoio institucional constituem outro fator determinante para a aceitação do diagnóstico. Hospitais especializados, centros de referência, grupos de orientação e programas sociais oferecem suporte prático e emocional, facilitando a integração da criança na vida escolar, social e familiar. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) enfatiza que o acesso equitativo a recursos de saúde e educação impacta diretamente a inclusão social, a redução de desigualdades e a promoção da qualidade de vida das famílias. Quando esses recursos são insuficientes ou de difícil acesso, a sobrecarga emocional aumenta e a resiliência familiar pode ser comprometida, tornando o processo de aceitação mais lento e difícil.

Além disso, barreiras econômicas e estruturais frequentemente se entrelaçam com fatores sociais e culturais. Famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem enfrentar dificuldades para custear tratamentos, transporte até serviços especializados e aquisição de equipamentos ou terapias necessárias. A ausência de políticas públicas eficazes e a falta de programas de suporte institucional contribuem para que o diagnóstico se transforme em fonte de estresse contínuo, reforçando desigualdades existentes (AZEVEDO; COSTA, 2021).

Em síntese, o enfrentamento das barreiras externas requer uma abordagem integrada, que articule suporte social, orientação profissional, políticas públicas inclusivas e sensibilização cultural. Compreender a complexidade desses fatores é essencial para que intervenções sejam mais eficazes, promovendo não apenas a aceitação do diagnóstico, mas também a construção de resiliência familiar, o fortalecimento de vínculos afetivos e a inclusão social da criança. A articulação entre dimensões internas (emocionais e psicológicas) e externas (sociais, culturais e institucionais) constitui o alicerce para um cuidado integral, capaz de apoiar famílias na transformação da adversidade em oportunidade de crescimento e fortalecimento familiar, ou seja, a interação entre fatores sociais, culturais e institucionais molda profundamente a vivência do diagnóstico. Contextos que promovem inclusão, diversidade, empatia e suporte estruturado favorecem a resiliência familiar e fortalecem a capacidade de adaptação. Por outro lado, ambientes marcados por preconceito, estigmatização, restrições econômicas e ausência de políticas públicas adequadas podem agravar o sofrimento emocional e retardar a aceitação da condição da criança. Compreender essa complexidade é essencial para a formulação de estratégias integradas que unam suporte emocional, orientação profissional, políticas inclusivas e sensibilização cultural, fortalecendo a família na construção de caminhos de enfrentamento mais humanizados e eficazes.

Capítulo 4 – Estratégias de apoio e promo-

ção da aceitação

O enfrentamento de um diagnóstico infantil requer não apenas a compreensão das reações emocionais e das barreiras externas, mas também a implementação de estratégias efetivas de apoio que promovam a aceitação e fortaleçam a resiliência familiar. A literatura indica que a aceitação não se configura como um evento único, mas como um processo contínuo, dinâmico e multifatorial, no qual fatores psicológicos, sociais, culturais e institucionais interagem para moldar a experiência dos cuidadores e da criança (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020).

Uma das estratégias centrais envolve o fortalecimento da rede de apoio familiar e social. Estudos demonstram que famílias com vínculos afetivos sólidos e suporte contínuo de parentes, amigos e profissionais de saúde conseguem integrar o diagnóstico à rotina cotidiana de forma mais rápida e eficiente. Carvalho e Maciel (2017, p. 10) ressaltam que "a presença de uma rede de suporte ativa e emocionalmente disponível atua como amortecedor frente ao estresse, permitindo que pais e cuidadores desenvolvam estratégias de enfrentamento mais consistentes". A construção de vínculos positivos dentro e fora do núcleo familiar contribui para a promoção de segurança emocional, reduzindo sentimentos de isolamento e vulnerabilidade.

A orientação e o acompanhamento profissional especializado constituem outra estratégia essencial. A comunicação clara, empática e contínua entre pais e profissionais de saúde favorece a compreensão da patologia, esclarece dúvidas sobre tratamentos e terapias, e reduz a ansiedade relacionada à incerteza. Como afirmam Lima (2022) e Silva (2019), pais que participam ativamente de programas educativos sobre a condição da criança apresentam maior confiança na tomada de decisões, capacidade de planejamento e adesão às recomendações médicas. O envolvimento multidisciplinar — envolvendo psicólogos, médicos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais — é fundamental para oferecer um cuidado integral que considere não apenas os aspectos clínicos, mas também os emocionais, sociais e educacionais da criança e da família.

A informação e o conhecimento sobre a condição da criança também desempenham papel decisivo na aceitação. Quanto mais os cuidadores compreendem a natureza da patologia, suas implicações e possíveis estratégias de manejo, maior a sensação de controle e menor o impacto emocional negativo. Moreira e Macedo (2018, p. 230) enfatizam que "o acesso a informações corretas e contextualizadas sobre a condição da criança transforma o medo do desconhecido em conhecimento estruturado, favorecendo a adaptação familiar e o planejamento de rotinas adequadas". Programas de educação em saúde, grupos de orientação e oficinas para pais são exemplos de ferramentas que promovem empoderamento, autoconfiança e resiliência.

Outro aspecto importante envolve a valorização e promoção de habilidades de enfrentamento emocional. Técnicas de regulação emocional, como mindfulness, exercícios de respiração, terapia cognitivo-comportamental e grupos de apoio psicológico, são estratégias eficazes para reduzir ansiedade, culpa e estresse, fortalecendo a capacidade de resiliência. Conforme Carvalho e Maciel (2017), o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento permite que os pais reorganizem a rotina de forma funcional, construam significados positivos a partir da experiência e mantenham a saúde mental em meio às adversidades.

A intervenção em contexto escolar e comunitário constitui uma estratégia complementar para a promoção da aceitação. O envolvimento de educadores, coordenadores pedagógicos e profissionais comunitários no processo de inclusão da criança contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, além de reduzir estigmas e preconceitos. Gomes e Barbosa (2016) destacam que a inclusão social, acompanhada de sensibilização cultural e suporte institucional, fortalece a percepção de pertencimento da criança e aumenta a confiança dos cuidadores no ambiente externo, promovendo um ciclo positivo de adaptação familiar.

Por fim, é essencial considerar a integração de políticas públicas e serviços institucionais como suporte estruturante para a aceitação e o enfrentamento familiar. Hospitais espe-

cializados, programas de assistência social, grupos de orientação e recursos comunitários oferecem suporte prático e emocional, garantindo que a família não esteja isolada no cuidado da criança. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) enfatiza que políticas inclusivas e acesso equitativo a serviços de saúde e educação constituem pilares fundamentais para a redução de desigualdades, a promoção do bem-estar e o fortalecimento da resiliência familiar.

Em síntese, a promoção da aceitação do diagnóstico infantil depende da articulação de múltiplas estratégias integradas, que envolvam suporte emocional, orientação profissional, educação em saúde, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, bem como políticas públicas inclusivas. O enfrentamento bem-sucedido não se resume a lidar com a condição clínica, mas engloba o fortalecimento da família como unidade de cuidado, promovendo resiliência, qualidade de vida e desenvolvimento integral da criança. Como afirma Silva (2019, p. 94), "a aceitação se constrói no cotidiano, por meio da mobilização de recursos internos e externos, do conhecimento compartilhado e da confiança estabelecida entre família, profissionais e comunidade".

Conclusão

O estudo evidencia que receber o diagnóstico de uma patologia infantil é um evento profundamente transformador na vida de famílias e cuidadores, afetando emocional, social e cognitivamente todos os envolvidos. Esse momento inicial é marcado por uma gama de sentimentos intensos, como choque, medo, ansiedade, culpa e tristeza, que podem variar em intensidade e duração conforme fatores individuais, sociais, culturais e institucionais, bem como a presença ou ausência de redes de apoio. Conclui-se que a aceitação de uma condição de saúde infantil não ocorre de forma linear; trata-se de um processo dinâmico, caracterizado por avanços e retrocessos, onde cada experiência vivida contribui para o desenvolvimento de estratégias adaptativas e resiliência familiar.

O estudo revela que a capacidade de enfrentamento das famílias depende da mobilização de recursos internos, como resiliência, autoconhecimento, habilidades emocionais e capacidade de adaptação, aliada a recursos externos, incluindo suporte familiar, redes sociais, acompanhamento de profissionais de saúde e políticas públicas inclusivas. Pais e cuidadores que conseguem integrar informações sobre a condição da criança em suas rotinas diárias, criar estratégias adaptativas e fortalecer vínculos afetivos demonstram maior capacidade de enfrentar desafios, transformando experiências adversas em oportunidades de crescimento pessoal e fortalecimento da unidade familiar.

Além dos fatores individuais, a pesquisa evidencia a importância das influências culturais e sociais. Estigmas, preconceitos e interpretações culturais que associam a doença infantil a punições ou testes morais aumentam o sofrimento dos cuidadores e podem dificultar a busca por apoio e tratamentos adequados. Por outro lado, contextos culturais que promovem valores de inclusão, diversidade, solidariedade e respeito às diferenças contribuem significativamente para a construção de estratégias de enfrentamento mais eficazes, fortalecendo a confiança dos cuidadores e facilitando a adaptação da criança.

Outro ponto central identificado refere-se à atuação de profissionais de saúde e instituições de atendimento. Uma comunicação clara, empática e contínua com médicos, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais proporciona segurança, reduz a ansiedade e estimula a participação ativa dos cuidadores nas decisões sobre o cuidado da criança. A ausência desse suporte profissional, aliada a barreiras institucionais e estruturais, como dificuldades financeiras, limitações de acesso a terapias especializadas e políticas públicas insuficientes, compromete a adaptação familiar e prolonga o impacto emocional do diagnóstico.

O estudo também destaca que, apesar das dificuldades iniciais e das barreiras externas, muitas famílias encontram formas de ressignificar a experiência, transformando o desafio em oportunidade de aprendizado, crescimento emocional e fortalecimento dos vínculos afetivos. A construção de sentido diante da nova realidade permite reorganizar a rotina familiar, adquirir conhecimento

sobre a condição da criança e implementar estratégias práticas que beneficiam todo o núcleo familiar. Esse processo evidencia a capacidade humana de resiliência, que se manifesta quando os recursos internos e externos são mobilizados de forma integrada e estratégica.

Em síntese, conclui-se que lidar com o diagnóstico de patologias infantis exige uma abordagem holística, que considere simultaneamente os aspectos emocionais, sociais, culturais e institucionais que permeiam a vivência familiar. O estudo evidencia que a promoção da aceitação e do bem-estar da família depende de estratégias integradas, que unam suporte emocional, orientação profissional, redes sociais sólidas e políticas públicas inclusivas. Garantir esses elementos é fundamental para que a criança tenha condições de desenvolver plenamente suas capacidades, e para que os cuidadores possam enfrentar os desafios de forma consciente, fortalecida e resiliente.

Essa análise aprofundada reforça que a experiência do diagnóstico infantil, embora desafiadora, pode se tornar um catalisador para mudanças positivas na vida familiar, incentivando práticas de cuidado, inclusão e empoderamento que perduram ao longo do tempo, promovendo uma qualidade de vida mais equilibrada e significativa para todas as partes envolvidas.

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender de maneira aprofundada a complexidade do processo vivido por famílias e cuidadores diante do diagnóstico de patologias infantis, evidenciando que essa experiência vai muito além do impacto emocional imediato. Trata-se de um evento profundamente transformador, que afeta emocional, social e cognitivamente todos os envolvidos, envolvendo uma rede complexa de fatores psicológicos, sociais, culturais e institucionais que influenciam diretamente a forma como os cuidadores lidam com a nova realidade.

Observou-se que, desde o momento inicial, os pais e responsáveis enfrentam uma gama de sentimentos intensos, como choque, medo, ansiedade, culpa e tristeza, cuja intensidade e duração variam conforme fatores individuais, a gravidade da condição, o prognóstico da criança e a presença ou ausência de redes de apoio. Constatou-se que a aceitação não ocorre de maneira linear; trata-se de um processo dinâmico, marcado por avanços e retrocessos, em que cada experiência vivida contribui para o desenvolvimento de estratégias adaptativas e resiliência familiar.

Entre os principais aprendizados, destaca-se que a construção de estratégias de enfrentamento, o fortalecimento de vínculos afetivos e a busca por informação adequada são essenciais para promover resiliência e adaptação. Pais e cuidadores que conseguem integrar informações sobre a condição da criança à rotina diária, criar estratégias adaptativas e fortalecer vínculos afetivos demonstram maior capacidade de enfrentar desafios, transformando experiências adversas em oportunidades de crescimento pessoal e fortalecimento da unidade familiar.

O estudo também revelou a influência decisiva do contexto social e cultural. Barreiras como estigmas, preconceitos e interpretações culturais negativas — incluindo concepções que associam a doença a punições ou testes morais — aumentam o sofrimento dos cuidadores e podem dificultar a busca por apoio e tratamentos adequados. Por outro lado, contextos que valorizam inclusão, diversidade, solidariedade e respeito às diferenças favorecem a construção de estratégias de enfrentamento mais eficazes, fortalecendo a confiança dos cuidadores e facilitando a adaptação da criança.

Outro aspecto identificado como central é a atuação de profissionais de saúde e instituições de atendimento. Uma comunicação clara, empática e contínua, aliada a orientação multidisciplinar, proporciona segurança, reduz a ansiedade e estimula a participação ativa dos cuidadores nas decisões sobre o cuidado da criança. A ausência desse suporte, combinada a barreiras institucionais, limitações financeiras ou acesso restrito a terapias especializadas, compromete a adaptação familiar e prolonga o impacto emocional do diagnóstico.

Além disso, políticas públicas acessíveis e serviços institucionais estruturados desempenham papel fundamental ao oferecer recursos concretos que facilitam a integração da criança na vida social, escolar e familiar,

promovendo bem-estar geral e reduzindo o impacto emocional negativo. A pesquisa evidencia que, mesmo diante das dificuldades iniciais e barreiras externas, muitas famílias encontram formas de ressignificar a experiência, transformando desafios em oportunidades de aprendizado, crescimento emocional e fortalecimento dos vínculos afetivos.

Em síntese, o estudo permitiu perceber que lidar com o diagnóstico de patologias infantis exige uma abordagem holística, que considere simultaneamente os aspectos emocionais, sociais, culturais e institucionais. Descobriu-se que a promoção da aceitação e do bem-estar familiar depende de estratégias integradas que unam suporte emocional, orientação profissional, redes sociais consistentes e políticas públicas inclusivas. Quando esses elementos estão presentes, famílias conseguem transformar a experiência do diagnóstico em oportunidades de fortalecimento emocional, aquisição de conhecimento, desenvolvimento de estratégias práticas e consolidação de vínculos afetivos.

Por fim, conclui-se que, embora o diagnóstico infantil represente um desafio profundo e multifacetado, ele também pode se tornar um catalisador para mudanças positivas na vida familiar. As descobertas do estudo demonstram que, com suporte adequado e mobilização de recursos internos e externos, é possível promover resiliência, empoderamento, inclusão e qualidade de vida para a criança e seus cuidadores, garantindo uma vivência familiar mais equilibrada, significativa e fortalecida diante das adversidades.

Referências

AZEVEDO, W.; COSTA, R. Barreiras sociais e apoio familiar em contextos de patologias infantis. Revista Brasileira de Saúde e Educação, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2021.

BARBOSA, L. M.; CHAUD, N.; GOMES, A. M. O papel do suporte social na adaptação de famílias de pacientes com condições crônicas. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, v. 2, n. 2, p. 10-18, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-494X2017000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARVALHO, L.; MACIEL, F. Impactos emocionais do diagnóstico infantil: estratégias de enfrentamento e resiliência familiar. Psicologia em Estudo, v. 22, n. 1, p. 1-15, 2017.

DIAZ, Maria; CRUZ, Ana. Adaptação familiar no cuidado de pacientes com doenças crônicas: um enfoque a partir do Modelo de Adaptação de Roy. Revista de Enfermagem Contemporânea, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/714/71453540040.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

GOMES, P.; BARBOSA, A. Aspectos culturais e religiosos na percepção de doenças infantis. Cadernos de Estudos Interdisciplinares, v. 9, n. 2, p. 85-96, 2016.

KÜBLER-ROSS, E. Sobre a morte e o morrer. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

LIMA, R. A influência da comunicação profissional na aceitação de diagnósticos infantis. Revista de Saúde Mental e Família, v. 14, n. 3, p. 55-70, 2022.

MOREIRA, T.; MACEDO, J. Educação em saúde para famílias de crianças com condições crônicas. Revista Brasileira de Educação em Saúde, v. 12, n. 3, p. 225-238, 2018.

SILVA, M. O papel do suporte social na aceitação de diagnósticos infantis. Psicologia & Sociedade, v. 31, n. 1, p. 85-95, 2019.

SILVA, M.; SANTOS, P.; LIMA, J. Redes de apoio e estratégias de enfrentamento de pais de crianças com patologias crônicas. Revista de Psicologia e Desenvolvimento Humano, v. 27, n. 2, p. 101-118, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). World report on disability 2020. Geneva: WHO Press, 2020.

RESUMO
A gestão escolar democrática tem sido um dos princípios centrais da educação pública brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, constituindo-se como um dos pilares para a efetivação do direito à educação. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da gestão democrática no contexto escolar, destacando seus fundamentos legais, seus principais desafios e suas possibilidades de implementação nas escolas públicas. Para tanto, são analisados marcos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como referenciais teóricos de autores como Paro, Gadotti e Libâneo. Argumenta-se que a gestão democrática, ao promover a participação da comunidade escolar e a corresponsabilidade nos processos de decisão, fortalece a autonomia da escola, a qualidade do ensino e o exercício da cidadania. O estudo evidencia, ainda, que a efetivação da gestão democrática requer a superação de entraves culturais e institucionais, além da adoção de práticas concretas que envolvam conselhos escolares, grêmios estudantis e projetos políticos-pedagógicos participativos.
Palavras-chave: Gestão escolar; Democracia; Participação; Educação básica.

INTRODUÇÃO
O debate em torno da gestão escolar democrática ocupa lugar de destaque nas discussões sobre políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente após a redemocratização do país na década de 1980. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a "gestão democrática do ensino público" como um dos princípios norteadores do ensino, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação participativa e cidadã.
A gestão democrática, contudo, não deve ser entendida apenas como uma exigência legal, mas como um processo social, político e pedagógico que envolve a participação de todos os atores da comunidade escolar na formulação, execução e avaliação das práticas educativas. Nesse sentido, trata-se de uma concepção de gestão que supera a visão burocrática e centralizadora, abrindo espaço para a corresponsabilidade e para a valorização do diálogo.
O presente artigo busca analisar as potencialidades e os desafios da gestão escolar democrática, com base em marcos normativos e em referenciais teóricos relevantes. Pretende-se, assim, evidenciar os caminhos que podem fortalecer a participação e a autonomia das escolas públicas, contribuindo para a efetivação do direito à educação de qualidade.
1. FUNDAMENTOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
O princípio da gestão democrática foi incorporado à legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, que marcou a transição para o regime democrático após mais de duas décadas de ditadura militar. Ao estabelecer a gestão democrática como princípio do ensino público, a Carta Magna vinculou a organização da educação a valores como participação, cidadania e transparência.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 14, regulamenta esse princípio, determinando que os sistemas de ensino devem "assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto pedagógico da escola" e que "as comunidades escolar e local participem dos conselhos escolares ou equivalentes".
O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 (Lei nº 13.005/2014), também reafirma o compromisso com a gestão democrática. Sua Meta 19 prevê "assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto".

Esses dispositivos legais constituem a base normativa que sustenta a implementação de práticas de gestão democrática, ainda que sua efetivação dependa de políticas públicas locais e de iniciativas concretas no interior das escolas.

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA TEÓRICA

Autores como Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo oferecem importantes contribuições para a compreensão da gestão democrática. Paro (2012), por exemplo, argumenta que a gestão escolar democrática deve ser compreendida como um processo de participação consciente e crítica, em que os sujeitos da escola são chamados a intervir nas decisões, de forma a construir coletivamente a identidade da instituição.

Gadotti (2000) ressalta que a democratização da escola implica a superação de uma lógica hierarquizada e autoritária, substituída por práticas dialógicas que reconheçam a pluralidade cultural e social da comunidade escolar. Segundo o autor, a democracia na escola não é apenas um meio, mas um fim em si mesma, pois contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade.

Libâneo (2015), por sua vez, enfatiza que a gestão democrática exige condições objetivas de participação, o que significa garantir tempo, espaço e recursos para que os diferentes segmentos da escola possam se manifestar e intervir nos processos decisórios. Sem tais condições, a democracia corre o risco de se tornar meramente formal, sem efetividade prática.

3. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de sua relevância normativa e teórica, a implementação da gestão democrática enfrenta inúmeros desafios nas escolas públicas brasileiras. Entre os principais entraves, destacam-se:

1. Cultura autoritária e centralizadora: Muitas escolas ainda mantêm práticas de gestão verticalizadas, em que as decisões são tomadas de forma unilateral pela direção, sem diálogo efetivo com professores, estudantes e famílias.
2. Baixa participação da comunidade: A participação dos pais e responsáveis é frequentemente limitada, seja por dificuldades socioeconômicas, seja por falta de estímulo por parte da escola.
3. Falta de formação dos gestores: Muitos gestores escolares não receberam formação adequada para desenvolver práticas democráticas, o que dificulta a implementação de processos participativos.
4. Limitações estruturais e financeiras: A carência de recursos materiais e humanos também compromete a efetivação da gestão democrática, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social.

Esses obstáculos evidenciam que a gestão democrática é um processo em construção, que requer mudanças culturais, políticas e institucionais para se consolidar.

4. ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para superar os desafios mencionados, algumas estratégias podem ser adotadas pelas escolas e pelos sistemas de ensino:

- Fortalecimento dos conselhos escolares e das associações de pais e mestres, garantindo que funcionem como instâncias deliberativas e não apenas consultivas.
- Valorização do grêmio estudantil, estimulando o protagonismo dos estudantes na vida escolar e promovendo a vivência democrática desde cedo.
- Elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP), de modo que reflita as demandas da comunidade e seja resultado de um processo coletivo de construção.
- Formação continuada de gestores e professores em temas relacionados à gestão democrática, mediação de conflitos e participação cidadã.
- Adoção de mecanismos de transparência, como prestação de contas públicas e relatórios acessíveis sobre a utilização de recursos financeiros.

Essas estratégias demonstram que a gestão democrática depende tanto de dispositivos normativos quanto de práticas concretas que promovam a participação efetiva da comunidade escolar.

5. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR

A gestão democrática não pode ser reduzida apenas à eleição de diretores ou à existência formal de conselhos escolares; trata-se, an-

tes, de um processo contínuo de participação, escuta e corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Paro (2012) ressalta que a democratização da gestão exige o reconhecimento da escola como espaço público de construção coletiva, no qual diferentes vozes precisam ser ouvidas e respeitadas, mesmo quando divergentes.

Nesse sentido, a comunidade escolar – composta por estudantes, professores, funcionários, famílias e representantes locais – desempenha papel central na efetivação de práticas democráticas. O Conselho de Escola, por exemplo, não deve ser compreendido apenas como um órgão consultivo ou meramente burocrático, mas como espaço deliberativo, de tomada de decisões e de formulação de propostas pedagógicas e administrativas.

Além disso, é necessário reconhecer que a participação da comunidade não ocorre de maneira automática. Muitas famílias, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, enfrentam barreiras para se engajar nos espaços institucionais, seja por falta de tempo, por experiências negativas anteriores com a escola ou por sentirem-se desvalorizadas em suas opiniões. Cabe à gestão escolar criar estratégias de acolhimento, diálogo e incentivo à participação, garantindo que a diversidade de vozes esteja presente e ativa.

6. PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Diversos estudos e experiências mostram que, quando implementada de maneira consistente, a gestão democrática contribui significativamente para a melhoria dos indicadores educacionais e para o fortalecimento da cultura escolar. Em estados e municípios brasileiros, há exemplos exitosos da adoção de práticas que envolvem a comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), na definição de prioridades orçamentárias e na construção de metas de aprendizagem.

Gadotti (2000) aponta que a elaboração participativa do PPP é uma das expressões mais concretas da gestão democrática, pois permite à escola construir sua identidade em diálogo com as demandas sociais, culturais e econômicas de sua comunidade. Quando professores, estudantes e famílias participam ativamente desse processo, há maior engajamento e corresponsabilidade na execução das ações pedagógicas.

Um exemplo notável encontra-se em iniciativas de escolas municipais que, ao fortalecerem o grêmio estudantil, permitiram que os próprios alunos assumissem papéis de protagonismo na organização de eventos culturais, na proposição de projetos sociais e até na mediação de conflitos internos. Tais práticas demonstram que a democracia escolar não é um exercício abstrato, mas uma vivência cotidiana de cidadania e participação.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização do orçamento participativo em algumas redes de ensino, possibilitando que a comunidade opine sobre investimentos prioritários, como infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos ou desenvolvimento de projetos extracurriculares. Essa experiência não apenas legitima as decisões da gestão, mas também fortalece a confiança entre escola e comunidade, condição essencial para a construção de uma cultura democrática.

7. PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO SÉCULO XXI

No contexto contemporâneo, a gestão escolar democrática precisa dialogar com os desafios de uma sociedade complexa, globalizada e marcada pela diversidade cultural. Isso implica construir modelos de gestão capazes de articular participação, inclusão e inovação.

As tecnologias digitais podem desempenhar papel relevante nesse processo, ao ampliar os canais de comunicação entre escola e comunidade, possibilitar consultas online, enquetes e fóruns de discussão, e facilitar a transparência das decisões.

A formação continuada de gestores e professores é outra perspectiva fundamental. Programas que abordem liderança democrática, mediação de conflitos e práticas participativas são essenciais para consolidar uma cultura de gestão participativa nas escolas.

Além disso, é preciso fortalecer políticas públicas que garantam autonomia pedagógica e financeira às escolas, reduzindo a burocracia e incentivando a corresponsabilidade da comunidade escolar.

Portanto, as perspectivas futuras apontam

para a necessidade de consolidar a gestão democrática como prática cotidiana e estruturante das escolas brasileiras, promovendo uma educação participativa, equitativa e de qualidade social.

8. GESTÃO DEMOCRÁTICA, EQUIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

A gestão democrática está intrinsecamente ligada ao princípio da equidade no acesso e na permanência escolar. Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, é necessário que a gestão escolar vá além da mera administração de recursos e adote uma postura ativa na promoção de uma escola inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Libâneo (2015) defende que a democratização da escola não se limita à participação formal, mas implica a garantia de condições concretas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos em diferentes contextos sociais. Isso significa que a gestão democrática deve estar comprometida com a superação das desigualdades educacionais, seja por meio da valorização das diferenças culturais, da adoção de práticas inclusivas ou da oferta de apoio pedagógico especializado.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência também representa um desafio central para a gestão democrática. Mais do que assegurar matrículas, é necessário que a escola desenvolva projetos pedagógicos inclusivos, que contem com a participação ativa da comunidade e de profissionais de apoio, assegurando a efetivação do direito à aprendizagem.

Portanto, a gestão escolar democrática não se esgota na dimensão administrativa, mas articula-se diretamente às lutas sociais por equidade, inclusão e justiça social, assumindo o compromisso de transformar a escola em espaço de cidadania e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar democrática constitui-se como um dos pilares da educação pública brasileira, vinculando-se aos ideais de participação, cidadania e justiça social. Embora garantida pela legislação, sua efetivação depende de mudanças culturais e institucionais profundas, capazes de superar práticas autoritárias e centralizadoras ainda presentes em muitas escolas.

A análise realizada evidenciou que a gestão democrática, quando implementada de forma consistente, fortalece a autonomia escolar, promove o protagonismo da comunidade e contribui para a qualidade da educação. Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível investir na formação dos gestores, no fortalecimento dos conselhos escolares e no incentivo à participação ativa de estudantes, famílias e professores.

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, a gestão democrática assume também um caráter de luta por equidade e inclusão, sendo condição indispensável para que a escola pública cumpra sua função social e garanta o direito à educação para todos. Assim, consolidar uma gestão escolar democrática é, acima de tudo, consolidar a própria democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

RESUMO
O presente artigo dedica-se a refletir sobre a relevância da leitura literária na etapa da Educação Infantil, considerando-a não apenas como recurso complementar, mas como elemento central no processo de desenvolvimento integral das crianças. A literatura, além de possibilitar a ampliação do repertório linguístico, promove experiências que despertam a imaginação, estimulam a criatividade, fortalecem vínculos afetivos e auxiliam na construção de valores sociais, culturais e éticos que orientam a convivência em sociedade.
A pesquisa apoia-se em referenciais clássicos, como os de Piaget e Vygotsky, que destacam o papel do símbolo e da mediação na formação do pensamento e da aprendizagem, e em contribuições contemporâneas que reafirmam a literatura como eixo estruturador da prática pedagógica na infância. São examinados, ainda, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2022), ambos reconhecendo o contato com obras literárias como direito inalienável da criança e parte essencial da formação cidadã.
De natureza bibliográfica, a investigação fundamenta-se em obras teóricas e orientações legais. Os resultados evidenciam que a inserção planejada da literatura infantil no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento cognitivo, amplia competências linguísticas, potencializa a socialização, sensibiliza para a fruição estética e contribui para a formação ética e cidadã. Conclui-se que a literatura constitui um recurso pedagógico insubstituível, capaz de enriquecer práticas educativas, tornando-as mais humanizadoras, inclusivas e integrais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Currículo; BNCC.

ABSTRACT

This article reflects on the relevance of literary reading in Early Childhood Education, considering it not merely as a complementary activity but as a central element in children's holistic development. Literature, in addition to broadening linguistic repertoire, provides experiences that stimulate imagination, foster creativity, strengthen affective bonds, and contribute to the construction of social, cultural, and ethical values essential for coexistence in society.
The study is grounded in classical theoretical frameworks, such as those proposed by Piaget and Vygotsky, who highlight the role of symbolism and mediation in thought and learning processes, as well as in contemporary contributions that reaffirm literature as a structuring

axis of pedagogical practices in early childhood. Normative documents, such as the National Common Curricular Base (2017) and the Curriculum of the City of São Paulo (2022), are also examined, both of which recognize access to literary works as an inalienable right of children and an essential dimension of civic education.
Methodologically, this is a bibliographic research based on theoretical studies and educational guidelines. Findings demonstrate that the intentional inclusion of children's literature in educational contexts enhances cognitive growth, strengthens language skills, fosters socialization, nurtures aesthetic sensibility, and supports ethical formation. It is concluded that literature represents an indispensable pedagogical resource, one that enriches educational practices by making them more humanizing, inclusive, and holistic.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Literature; Cognitive Development; Curriculum; BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, segundo a legislação brasileira, constitui a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo central ga-

rantir o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões — física, cognitiva, afetiva, social e cultural (BRASIL, 1996). Essa fase é estratégica para a consolidação de experiências formativas que influenciam diretamente a construção da identidade, da autonomia, do protagonismo infantil e das formas de interação com o ambiente e com os pares. Nesse contexto, a literatura infantil emerge como uma linguagem privilegiada de mediação cultural e simbólica, que ultrapassa o simples entretenimento, permitindo o acesso a referências estéticas, experiências sensoriais e formas diversas de compreender e interpretar o mundo.

O contato precoce com narrativas literárias promove a expansão do repertório simbólico e cultural da criança, estimulando o pensamento criativo e o exercício da imaginação. As histórias funcionam como portais que possibilitam diálogos com diferentes universos e perspectivas, encorajando a criança a refletir sobre valores, conflitos, emoções e normas sociais. Vygotsky (1994) enfatiza que a linguagem atua como elemento mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a literatura, nesse sentido, amplia essa mediação ao criar contextos simbólicos ricos, nos quais a criança experimenta, interpreta e produz significados, fortalecendo simultaneamente a interação social e a capacidade de compreensão crítica do mundo ao seu redor. Assim, a leitura literária deve ser compreendida como prática cultural constitutiva da infância, e não apenas como ferramenta de preparação para a alfabetização formal.

Um elemento relevante da literatura é sua dimensão estética. Contos, poesias, fábulas e narrativas de diferentes gêneros introduzem as crianças à musicalidade da linguagem, aos jogos sonoros, às metáforas e às imagens simbólicas, estimulando a sensibilidade estética e promovendo o desenvolvimento da criatividade. Essa experiência estética favorece a construção de uma postura imaginativa frente à realidade, permitindo que a criança interprete o mundo com criticidade e sensibilidade, habilidades essenciais para a formação de um sujeito integral.

A dimensão afetiva da leitura também se destaca como fator de desenvolvimento. Atividades coletivas, como rodas de histórias ou sessões de contação, proporcionam momentos de convivência e interação social, fortalecendo vínculos afetivos entre crianças e educadores. Essas experiências de compartilhamento contribuem para a criação de um ambiente acolhedor e seguro, promovendo prazer estético e consolidando uma relação positiva com os livros, essencial para a formação do hábito de leitura.

Do ponto de vista normativo, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2022), reconhecem a leitura literária como direito fundamental da criança. Ambos destacam que o acesso às obras deve ser planejado, contínuo e diversificado, abrangendo diferentes autores, estilos e gêneros, de forma a contemplar a pluralidade cultural brasileira e internacional. Os documentos ressaltam, ainda, a importância do lúdico e da imaginação, consolidando a literatura como eixo estruturante do processo pedagógico e garantindo que ela ocupe posição central na rotina educativa da Educação Infantil.

Além do enriquecimento cultural e estético, a literatura possibilita à criança reflexões éticas e sociais, promovendo a compreensão de valores universais, a empatia e o respeito à diversidade. Narrativas clássicas e contemporâneas oferecem situações de conflito, colaboração, tomada de decisão e resolução de problemas, permitindo que a criança aprenda a lidar com dilemas morais e sociais de maneira significativa, contribuindo diretamente para sua formação cidadã e para o desenvolvimento de uma consciência ética e social crítica.

Dessa maneira, a literatura infantil atua de forma integrada sobre diferentes dimensões do desenvolvimento: cognitiva, linguística, social, cultural, estética e ética. Essa abrangência evidencia seu papel estratégico como recurso pedagógico indispensável na Educação Infantil, justificando sua presença sistemática e planejada nos projetos educativos, onde deve ser tratada como linguagem essencial para o desenvolvimento pleno das crianças.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre a relevância da leitura literária na formação das crianças pequenas, destacando suas contribuições para o de-

senvolvimento integral, à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, bem como das diretrizes pedagógicas estabelecidas pelos principais documentos orientadores da educação brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A leitura literária e o desenvolvimento cognitivo

A introdução da literatura no cotidiano da Educação Infantil configura-se como uma das estratégias mais eficazes para o fortalecimento das capacidades cognitivas das crianças. Segundo Piaget (1976), a interação com narrativas e personagens permite à criança exercitar o pensamento simbólico, elemento fundamental para compreender relações, organizar experiências e atribuir significados às situações do cotidiano. Esse processo de simbolização representa um dos alicerces para a construção do conhecimento infantil, favorecendo a capacidade de interpretar o mundo de maneira complexa e articulada.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1994), a literatura atua como um instrumento potente na expansão da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, mediada por adultos ou pares mais experientes, a criança consegue realizar raciocínios e interpretações que, isoladamente, ainda não conseguiria alcançar. Nesse sentido, a leitura torna-se momento privilegiado de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento cognitivo e simultaneamente a socialização de saberes, consolidando-se como prática mediadora entre o indivíduo e o ambiente social.

No domínio da linguagem, o contato com histórias e narrativas diversificadas amplia o repertório vocabular, expõe a criança a diferentes estruturas sintáticas, gêneros e estilos textuais e contribui para o aprimoramento da comunicação oral. Essa experiência linguística não apenas prepara o terreno para o processo de alfabetização formal, mas também fortalece a competência comunicativa e o letramento inicial, essenciais para a participação ativa e crítica na sociedade.

Além disso, a literatura desempenha papel importante no desenvolvimento da memória, da atenção e da concentração, visto que acompanhar enredos, recordar personagens e antecipar desfechos exige esforço cognitivo e engajamento mental. O estímulo à imaginação e à criatividade, proporcionado pelo contato com histórias, permite que as crianças construam mundos simbólicos, elaborando hipóteses, resolvendo problemas e exercitando o pensamento divergente.

Outro ponto relevante é a contribuição da literatura para a compreensão de conceitos de tempo, espaço e causalidade. Ao acompanhar sequências narrativas e relações de causa e efeito presentes nos textos, a criança desenvolve raciocínio lógico, capacidade de organização temporal e entendimento de transformações no mundo que a cerca.

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental oferecer acesso a uma variedade de autores, gêneros, estilos e contextos culturais, assegurando a pluralidade estética e temática. Dessa forma, a literatura não apenas amplia as aprendizagens cognitivas, mas também se consolida como estratégia indispensável para o desenvolvimento integral da criança, integrando dimensões cognitivas, simbólicas e linguísticas em experiências de aprendizagem significativas e prazerosas.

2.2 A leitura como prática social e cultural

A leitura literária transcende a experiência individual, configurando-se também como prática social e cultural que possibilita às crianças o engajamento em processos de interação coletiva e compartilhamento de significados. O contato com histórias em contextos grupais, como rodas de leitura ou sessões de contação, oferece oportunidades para a troca de ideias, confronto de diferentes perspectivas e construção coletiva de sentidos, fortalecendo habilidades de sociabilidade, colaboração e empatia.

Nessas atividades, a criança não apenas escuta, mas participa ativamente, expressando sentimentos, levantando questionamentos e desenvolvendo interpretações próprias. Esse tipo de interação promove o aperfeiçoamento da oralidade, da escuta atenta e do

respeito à fala do outro, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes.
O papel do professor é decisivo nesse processo. A mediação docente não se limita ao simples ato de narrar histórias, mas envolve a seleção criteriosa de obras literárias de qualidade, a apresentação expressiva do texto e o estímulo à participação ativa das crianças. Ao planejar, contextualizar e favorecer a interação com os textos, o educador transforma a leitura em experiência cultural significativa, capaz de articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais.
A família também assume função central na construção desse vínculo com a literatura. Quando pais, mães ou responsáveis compartilham leituras em casa, transmitem à criança a ideia de que o livro é instrumento de prazer, de aprendizagem e de convivência, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando o repertório cultural infantil.
Além disso, a literatura funciona como porta de acesso a múltiplas culturas, tradições e modos de vida, permitindo à criança ampliar sua visão de mundo, reconhecer e valorizar a diversidade social e cultural. O caráter lúdico das histórias contribui para o encantamento, desperta emoções e cria uma relação positiva e duradoura com os livros, reforçando o hábito da leitura como prática prazerosa e significativa.
É, portanto, responsabilidade da escola proporcionar ambientes que favoreçam o contato com a literatura, como bibliotecas bem estruturadas, cantinhos literários acolhedores e momentos regulares de leitura diversificada. Quando integradas ao cotidiano pedagógico, essas práticas consolidam a leitura como experiência social e cultural, promovendo a formação de crianças como sujeitos leitores ativos, críticos, sensíveis e capazes de dialogar com o mundo de forma reflexiva e criativa.

2.3 Perspectiva histórica da literatura infantil

A literatura infantil atravessou significativas transformações ao longo de sua trajetória histórica, tanto em suas funções quanto em suas características formais e temáticas. Inicialmente, predominavam narrativas orais, como mitos, lendas, fábulas e contos populares, cujo objetivo principal era transmitir saberes, tradições culturais e valores éticos de geração em geração, constituindo-se como importante instrumento de socialização e formação moral.

Com a invenção da imprensa, no século XV, surgiram as primeiras publicações voltadas ao público infantil. Apesar de ampliarem o acesso às histórias, essas obras mantinham forte caráter moralizante e religioso, funcionando como ferramenta de ensino e normatização de condutas, alinhadas aos preceitos sociais e culturais da época.
No século XIX, escritores como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen promoveram uma ruptura com essa visão utilitária, ao produzir narrativas que combinavam fantasia, elementos morais e imaginação. Essa produção marcou o surgimento de uma literatura infantil que dialogava mais diretamente com a sensibilidade e o imaginário da criança, reconhecendo a infância como espaço próprio de experiência estética e simbólica.
No contexto brasileiro, Monteiro Lobato desempenhou papel seminal ao criar personagens icônicos, como os do Sítio do Picapau Amarelo, que integravam fantasia, crítica social e elementos da cultura nacional. Sua obra inaugurou uma concepção de literatura infantil que valorizava a imaginação, promovia o prazer da leitura e reconhecia a criança como protagonista de seu universo simbólico, fortalecendo o vínculo entre literatura, educação e cultura.
Durante o século XX, observou-se diversificação temática e formal na literatura infantil, que passou a enfatizar não apenas a transmissão de valores, mas também o aspecto estético e artístico das obras. Esse movimento consolidou a literatura infantil como linguagem literária legítima, dotada de potencial educativo, cultural e estético, afastando-se do caráter exclusivamente moralizante.
Na contemporaneidade, a produção literária voltada para crianças incorporou temas emergentes e socialmente relevantes, como diversidade cultural, inclusão, cidadania, direitos humanos e questões ambientais,

acompanhando as transformações e demandas da sociedade moderna. Essa evolução evidencia que a literatura infantil deixou de ser mero recurso pedagógico, assumindo papel central como expressão artística, cultural e formativa, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.
Compreender essa trajetória histórica é essencial para a Educação Infantil, pois permite que educadores planejem práticas pedagógicas que respeitem a riqueza simbólica, estética e cultural das obras, reconhecendo a literatura como recurso estruturante para a formação cognitiva, afetiva e social das crianças.

2.4 A leitura literária e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a literatura como um direito fundamental das crianças, determinando que seu contato deva ser planejado, intencional e sistemático ao longo da Educação Infantil. Nesse sentido, a leitura não se limita a função instrumental ou preparatória para a alfabetização, mas configura-se como experiência

cultural significativa, capaz de ampliar repertórios linguísticos, estimular a imaginação, despertar encantamento e favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética desde os primeiros anos de vida.
Entre as diretrizes centrais da BNCC, destaca-se a necessidade de assegurar acesso à diversidade de gêneros, estilos e autores, contemplando tanto produções da cultura brasileira quanto obras de tradições literárias internacionais. Essa pluralidade permite que as crianças estabeleçam contato com múltiplas formas de expressão artística e cultural, contribuindo para a valorização da diversidade e para a formação integral, na qual aspectos cognitivos, afetivos, sociais e estéticos se articulam.
No contexto municipal, o Currículo da Cidade de São Paulo (2022) reforça essas orientações, estabelecendo a literatura como linguagem estruturante da Educação Infantil. O documento recomenda que as escolas organizem ambientes de leitura acolhedores e estimulantes, capazes de despertar a curiosidade, o prazer estético e a fruição literária. Além disso, enfatiza a importância da formação continuada de professores, reconhecendo que a qualidade da mediação docente é determinante para que a leitura se transforme em experiência rica, significativa e envolvente.
Outro ponto recorrente nos documentos normativos é a valorização do caráter lúdico da literatura. A leitura deve ser vivida como prática prazerosa e encantadora, marcada pela imaginação e pelo envolvimento afetivo, e não reduzida a um recurso destinado exclusivamente à alfabetização. O estímulo ao lúdico favorece a internalização de valores culturais, o desenvolvimento da empatia, a ampliação do repertório simbólico e a consolidação de hábitos de leitura duradouros.
Portanto, tanto a BNCC quanto o Currículo da Cidade de São Paulo deixam claro que a presença da literatura na Educação Infantil é obrigatória e indispensável. Ao integrar-se de forma contínua e planejada ao cotidiano pedagógico, a leitura literária torna-se prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, afetivo e estético das crianças, consolidando-se como ferramenta central para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e plenamente envolvidos com o mundo que os cerca.

2.5 O papel do professor mediador

Na Educação Infantil, o professor ocupa posição estratégica na promoção da leitura literária, assumindo o papel de mediador que propicia experiências significativas, afetivas e cognitivas com os textos. Sua atuação extrapola o simples ato de narrar histórias, envolvendo planejamento pedagógico, observação contínua, seleção criteriosa de obras e estímulo à interação dialógica com a narrativa, de modo a garantir que a leitura se torne vivência enriquecedora e transformadora para cada criança.

Uma das responsabilidades centrais do educador é a seleção cuidadosa das obras literárias, considerando critérios como qualidade estética, riqueza linguística, diversidade temática e potencial de encantar e envolver os pequenos leitores. Essa escolha deve estar

alinhada aos interesses, experiências prévias e contextos socioculturais do grupo, assegurando que a leitura dialogue com a realidade da criança e favoreça aprendizagens significativas. Ao oferecer repertórios variados, o professor contribui para a ampliação da imaginação, do vocabulário e da compreensão do mundo, consolidando a literatura como recurso pedagógico integral.

A apresentação da narrativa também desempenha papel determinante no engajamento infantil. O uso de entonações, gestos, expressões faciais e recursos multimodais torna a leitura mais expressiva, estimulante e envolvente, transformando o ato de ouvir histórias em experiência prazerosa, memorável e profundamente formativa. Esse cuidado favorece a atenção, a memória e o desenvolvimento da sensibilidade estética, além de fortalecer a motivação para futuras leituras.

Outro aspecto central da mediação docente é a promoção da participação ativa das crianças, estimulando comentários, formulação de hipóteses, questionamentos e compartilhamento de impressões sobre personagens e acontecimentos. Essa prática transforma a leitura em espaço dialógico e colaborativo, no qual se desenvolvem habilidades de comunicação, pensamento crítico, argumentação e capacidade de interpretar diferentes perspectivas, contribuindo para a construção de sujeitos reflexivos e autônomos. O ambiente de leitura também exerce influência significativa sobre a experiência literária. Cantinhos de leitura, bibliotecas acessíveis e espaços lúdicos oferecem condições para exploração autônoma, incentivando a curiosidade, a criatividade e o interesse contínuo pela literatura. Ao respeitar os ritmos e os interesses individuais, o educador promove práticas inclusivas, sensíveis e acolhedoras, nas quais cada criança se sente reconhecida e valorizada em seu processo de aprendizagem.

Além dos aspectos cognitivos e estéticos, a mediação literária possibilita a abordagem de temas éticos e sociais, permitindo que o professor explore valores, dilemas, emoções e relações interpessoais presentes nas narrativas. A discussão sobre os conflitos enfrentados pelos personagens favorece o desenvolvimento da empatia, da compreensão de diferenças e da internalização de princípios de convivência social, integrando a dimensão ética à experiência literária.

Dessa maneira, a atuação do professor como mediador literário é indispensável para que a leitura cumpra seu papel formativo, humanizador e integral. Ao planejar, conduzir e enriquecer experiências com livros, o educador consolida a literatura como prática essencial

na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, estético e ético das crianças, e fortalecendo uma educação sensível, inclusiva e transformadora.

3. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a literatura infantil ocupa posição central no processo de formação das crianças na Educação Infantil, ultrapassando funções meramente lúdicas ou preparatórias para a alfabetização. A leitura literária configura-se como prática cultural, social e pedagógica, desempenhando papel estratégico no desenvolvimento integral do sujeito, ao articular dimensões cognitivas, afetivas, sociais, éticas e estéticas.

Do ponto de vista cognitivo, o contato com narrativas literárias estimula a imaginação, amplia o repertório linguístico, fortalece a memória e favorece a construção de raciocínios lógicos e a capacidade de resolução de problemas. Já na dimensão social e cultural, a literatura promove a troca de experiências, o diálogo com diferentes perspectivas de mundo e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar múltiplas formas de vida e pensamento. Paralelamente, a experiência estética proporcionada pelos textos literários desperta encantamento, sensibiliza artisticamente e fomenta a apreciação da beleza da linguagem — aspectos essenciais para a construção da sensibilidade e da criatividade.

O percurso histórico da literatura infantil evidencia uma transformação significativa: de instrumento moralizante e pedagógico restrito, evoluiu para uma expressão artística legítima, rica em significados e essencial

à infância. Essa trajetória histórica reforça a responsabilidade da escola e da família em garantir às crianças acesso a obras literárias diversificadas, de qualidade e representativas de diferentes culturas, promovendo vivências significativas que ampliem repertórios e experiências.

No campo normativo, tanto a BNCC (2017) quanto o Currículo da Cidade de São Paulo (2022) destacam que a leitura literária deve ser prática constante, planejada e intencional na Educação Infantil. Esses documentos enfatizam a importância de ambientes acolhedores, de tempo adequado e de estratégias que despertem prazer, imaginação, reflexão e aprendizagem, evidenciando que a literatura não é atividade complementar, mas componente estruturante do currículo.

O papel do professor é determinante nesse processo. Como mediador, o educador seleciona obras pertinentes, organiza espaços de leitura, planeja estratégias de contação e, sobretudo, cria condições para que as crianças construam significados individuais e coletivos a partir das histórias. Essa mediação transforma a leitura em experiência dialógica,

crítica e afetiva, capaz de formar sujeitos reflexivos, criativos e sensíveis, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade.

Portanto, a literatura infantil deve ser compreendida como prática estruturante da Educação Infantil, imprescindível à formação integral das crianças. Sua presença cotidiana no ambiente escolar garante direito à imaginação, à cultura, à sensibilidade estética e à formação cidadã, configurando-se como ferramenta de humanização e emancipação, reafirmando seu papel central na construção de uma educação integral, inclusiva e comprometida com o pleno desenvolvimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Resumo:
O presente artigo tem como objetivo analisar o panorama da educação inclusiva no Brasil, discutindo seus fundamentos, os desafios para sua efetivação e as práticas pedagógicas que a promovem. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com base na análise de legislações pertinentes, como a Constituição Federal, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão, e em obras de autores de referência na área, como Mantoan, Sassaki e Vigotski. O desenvolvimento do artigo está estruturado em três eixos principais: a análise do arcabouço legal e das políticas públicas que sustentam a inclusão; a identificação das barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais que persistem no ambiente escolar; e a apresentação de práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel dos atores escolares e o uso de recursos como o Desenho Universal para a Aprendizagem e a tecnologia assistiva. Como considerações finais, o estudo aponta que, apesar dos significativos avanços legais, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da superação de desafios estruturais e culturais, com destaque para a necessidade de investimento contínuo na formação de professores e na promoção de uma cultura de valorização da diversidade. Conclui-se que a educação inclusiva é um processo contínuo e um compromisso coletivo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores.

1. Introdução

A educação inclusiva representa um dos mais significativos avanços no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais na sociedade contemporânea. Superando o modelo de integração, que previa a adaptação do aluno com deficiência ao ambiente escolar preexistente, a perspectiva inclusiva propõe uma transformação profunda da escola, para que esta se torne um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos, sem exceção. Este paradigma educacional, fundamentado na valorização da diversidade humana, reconhece que cada indivíduo possui singularidades, ritmos e processos de aprendizagem distintos, e que a convivência com a diferença enriquece a formação de todos os envolvidos. No Brasil, a luta por uma educação inclusiva ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988 e foi consolidada por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015. Tais legislações, alinhadas a documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), estabelecem o direito inalienável de todos à educação em escolas regulares, desafiando sistemas de ensino a se reinventarem.

A relevância deste estudo se manifesta em múltiplas dimensões. Socialmente, a educação inclusiva é um pilar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e menos discriminatória, ao promover o respeito às diferenças e a cidadania desde a infância. Pedagogicamente, impulsiona a busca por práticas inovadoras, currículos flexíveis e metodologias de ensino que atendam à pluralidade dos estudantes, qualificando a educação como um todo. Cientificamente, a análise dos desafios e das potencialidades da inclusão escolar contribui para a produção de conhecimento e para o aprimoramento de políticas públicas e da formação de professores, áreas que demandam constante reflexão e aprofundamento.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar o panorama da educação inclusiva no Brasil, discutindo seus fundamentos, os desafios para sua efetivação e as práticas pedagógicas que a promovem. Como objetivos específicos, busca-se: a) examinar a legislação e as políticas públicas que sustentam a educação inclusiva no país; b) identificar as principais barreiras – pedagógicas, físicas e atitudinais – que dificultam a inclusão escolar; e c) apresentar práticas pe-

dagógicas e o papel dos atores escolares na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica de caráter qualitativo. A pesquisa se baseia na análise de produções científicas de autores de referência na área, como Mantoan, Sassaki e Vigotski, bem como na análise de documentos legais e relatórios de organismos nacionais e internacionais. A partir deste levantamento, busca-se construir uma argumentação crítica e fundamentada sobre os caminhos e descaminhos da educação inclusiva no cenário brasileiro atual.

2. Desenvolvimento

2.1 Educação Inclusiva no Brasil: Legislação e Políticas Públicas

O percurso da educação inclusiva no Brasil é indissociável da trajetória de redemocratização do país e da conquista de direitos sociais. A Constituição Federal de 1988 representa o marco fundamental dessa mudança, ao estabelecer, em seu artigo 205, a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", a ser 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. O inciso I do artigo 208, por sua vez, garante "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria", e o inciso III do mesmo artigo preconiza o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa determinação constitucional foi um passo decisivo para a superação do modelo segregacionista, que historicamente mantinha as pessoas com deficiência à margem do sistema educacional comum. Regulamentando os preceitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, dedica um capítulo específico à Educação Especial (Capítulo V). O artigo 58 define a modalidade como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". A LDB reforça a perspectiva da inclusão ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Art. 59). Como aponta Mantoan (2003), a LDB foi crucial ao romper com a ideia de que a educação especial deveria ocorrer em espaços apartados, impulsionando a matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns.

Um dos mais importantes documentos internacionais que influenciaram a política brasileira foi a Declaração de Salamanca, proclamada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. A Declaração defende que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Seu princípio fundamental é que "as escolas comuns com uma orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 9). A influência de Salamanca é visível na legislação brasileira subsequente, que passou a adotar de forma mais enfática o léxico e os princípios da inclusão.

O avanço mais recente e robusto no arcabouço legal brasileiro é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI, em seu Capítulo IV, reafirma a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (Art. 27). A lei vai além e proíbe que as escolas privadas cobrem valores adicionais de qualquer natureza nas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento das determinações desta Lei (Art. 28, § 1º), uma medida essencial para combater a discriminação e garantir o acesso. Sassaki (2006) destaca que a LBI consolida o paradigma da inclusão social, ao reconhecer que as barreiras não estão na pessoa com defi-

ciência, mas na sociedade e nos ambientes que não estão preparados para acolher a diversidade.

Com base nesse arcabouço legal, diversas políticas públicas e programas foram criados para fomentar a educação inclusiva, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais iniciativas visam fornecer o suporte necessário para que as escolas se tornem, de fato, ambientes inclusivos, oferecendo formação continuada para professores, recursos de tecnologia assistiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar. Apesar dos inegáveis avanços legislativos, a implementação dessas políticas ainda enfrenta enormes desafios, que serão discutidos a seguir.2.2 Desafios da Inclusão Escolar: Barreiras Pedagógicas, Físicas e Atitudinais.

Apesar do sólido arcabouço legal, a efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar depara-se com uma série de barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Conforme definido pela LBI (Lei 13.146/2015), as barreiras podem ser de natureza urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas comunicações, na informação, atitudinal e tecnológica. No contexto escolar, essas barreiras se manifestam de formas diversas e inter-relacionadas.

As barreiras físicas ou arquitetônicas são as mais evidentes e tangíveis. A ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados, sinalização tátil e visual, e mobiliário adequado dificulta ou impede a circulação e a permanência de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida. A falta de acessibilidade física não apenas restringe o direito de ir e vir, mas também envia uma mensagem de exclusão, sinalizando que aquele espaço não foi planejado para todos. A superação dessas barreiras exige investimentos em infraestrutura e a aplicação rigorosa das normas de acessibilidade, como a NBR 9050 da ABNT, em todas as construções e reformas escolares.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, são mais sutis, mas igualmente excludentes. Elas se manifestam em currículos rígidos e pouco flexíveis, que não consideram a diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem; em práticas de ensino homogeneizadoras, que não contemplam a singularidade dos alunos; e em sistemas de avaliação classificatórios e punitivos, que se concentram nos erros e dificuldades em vez de valorizar os processos e os progressos individuais. A teoria de Vigotski (2001) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) oferece um contraponto a essa visão, ao demonstrar que a aprendizagem ocorre na interação com o outro e que a mediação pedagógica é fundamental para que o aluno avance do que já sabe para o que pode aprender. Uma pedagogia inclusiva, portanto, requer a flexibilização curricular, a diversificação de estratégias de ensino e a adoção de uma avaliação formativa e processual.

Talvez as mais difíceis de transpor sejam as barreiras atitudinais, pois estão arraigadas em preconceitos, estereótipos e na desinformação. Atitudes de superproteção, indiferença, rejeição ou a crença na incapacidade das pessoas com deficiência criam um clima de exclusão e minam a autoestima e o potencial de desenvolvimento dos alunos. Como afirma Carvalho (2004), a mudança de atitudes é o motor da inclusão. É preciso desconstruir a visão da deficiência como um problema individual e compreendê-la como uma construção social, que emerge da interação entre as características da pessoa e um ambiente despreparado para a diversidade. A formação de uma cultura inclusiva na escola, que envolva toda a comunidade – gestores, professores, funcionários, alunos e famílias – é essencial para combater o capacitismo e promover relações de respeito e empatia.

A superação dessas barreiras passa, invariavelmente, pela formação de professores. Um professor preparado para a inclusão é aquele que compreende os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, que conhece as diferentes deficiências e suas especificidades, mas, acima de tudo, que sabe como criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e desafiador para todos. A formação inicial e continuada precisa ir além da dimensão teórica e instrumental, promovendo a reflexão sobre as próprias concepções e práticas, e oferecendo ferramentas para o planejamento e a execução de um ensino

verdadeiramente inclusivo. A falta de preparo dos professores é, hoje, um dos principais entraves para a consolidação da escola inclusiva no Brasil.

2.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Papel dos Atores Escolares

A construção de uma escola inclusiva não se resume à eliminação de barreiras, mas requer, fundamentalmente, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação e a aprendizagem de todos. Nesse processo, o papel do professor e da gestão escolar é central. A gestão escolar tem a responsabilidade de liderar a construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola em uma perspectiva inclusiva, garantindo os recursos necessários, promovendo a formação continuada da equipe e fomentando uma cultura de colaboração e respeito.

O professor, por sua vez, é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem. Uma prática pedagógica inclusiva exige que o professor abandone a postura de mero transmissor de conteúdo e assuma o papel de mediador e organizador de situações de aprendizagem. Isso implica conhecer seus alunos em suas individualidades, planejar atividades diversificadas que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e utilizar múltiplos recursos e linguagens. A colaboração entre o professor da sala comum e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma estratégia poderosa para o planejamento e a execução de práticas inclusivas, unindo o conhecimento sobre o conteúdo e a didática geral com o saber específico sobre as necessidades educacionais especiais.

Entre as estratégias pedagógicas que têm se mostrado eficazes para a inclusão, destaca- se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA é uma abordagem curricular que busca criar ambientes de aprendizagem acessíveis a todos desde o início, em vez de fazer adaptações posteriores. Seus princípios se baseiam em oferecer múltiplos meios de apresentação da informação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de engajamento. Ao planejar aulas com base no DUA, o professor já antecipa a diversidade de sua turma, oferecendo opções para que todos os alunos possam acessar o conhecimento, demonstrar o que aprenderam e se manter motivados. As adaptações curriculares individualizadas continuam sendo importantes, mas o DUA reduz a necessidade de adaptações pontuais, ao tornar o currículo mais flexível e acessível por princípio.

Os recursos de acessibilidade e a tecnologia assistiva (TA) são ferramentas importantes para a inclusão. A TA, definida pela LBI como um conjunto de "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência" (Lei 13.146/2015, Art. 3º), pode ampliar significativamente a autonomia e a participação dos alunos. Softwares de leitura de tela, teclados adaptados, comunicadores alternativos, materiais em Braille ou em formato ampliado são alguns exemplos de recursos que podem remover barreiras e viabilizar a aprendizagem. É fundamental, no entanto, que a tecnologia seja utilizada como um meio para a aprendizagem e a interação, e não como um fim em si mesma, e que sua escolha e uso sejam acompanhados de uma intencionalidade pedagógica clara.

Felizmente, multiplicam-se pelo Brasil experiências e boas práticas de inclusão em diferentes níveis de ensino. Escolas que adotam projetos de tutoria entre alunos, que trabalham com projetos temáticos que envolvem toda a comunidade, que utilizam a arte e a cultura como ferramentas de inclusão, e que estabelecem parcerias com serviços de saúde e assistência social demonstram que é possível construir uma educação de qualidade para todos. A socialização e a análise dessas experiências são fundamentais para inspirar novas práticas e para demonstrar que a inclusão, embora desafiadora, é um caminho viável e enriquecedor para toda a comunidade escolar.

3. Experiências Exitosas e Lições Aprendidas

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por experiências que, embora ainda pontuais, demonstram a viabilidade e os benefícios de uma escola verdadeiramente acolhedora. Essas iniciativas, desenvolvidas em diferentes contextos

e regiões, oferecem pistas valiosas sobre os caminhos possíveis para a superação dos desafios identificados anteriormente. A análise dessas práticas revela que o sucesso da inclusão não depende exclusivamente de recursos financeiros abundantes, mas sim de uma combinação de fatores que incluem liderança comprometida, formação adequada dos profissionais e, principalmente, uma mudança de mentalidade que reconhece a diversidade como um valor.

Uma das experiências mais significativas ocorreu na rede municipal de ensino de Sobral, no Ceará, onde a implementação de um programa de formação continuada centrado na escola resultou em melhorias substanciais nos indicadores de inclusão. O programa, desenvolvido em parceria com universidades locais, priorizou a formação em serviço, permitindo que os professores refletissem sobre suas práticas e construíssem coletivamente estratégias pedagógicas inclusivas. Os resultados foram notáveis: redução significativa da evasão escolar entre alunos com deficiência, melhoria no desempenho acadêmico geral da rede e, principalmente, o desenvolvimento de uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa.

Outra experiência relevante foi desenvolvida em escolas rurais do interior de Minas Gerais, onde a escassez de recursos especializados levou à criação de redes de apoio entre escolas. Através de parcerias regionais, as instituições passaram a compartilhar profissionais do AEE, materiais pedagógicos adaptados e experiências bem-sucedidas. Essa colaboração interescolar demonstrou que a inclusão pode ser viabilizada mesmo em contextos de limitações estruturais, desde que haja vontade política e organização coletiva. A experiência mineira também evidenciou a importância da participação das famílias e da comunidade local, que se tornaram parceiras ativas no processo educativo.

No contexto urbano, destaca-se a experiência de uma escola da rede estadual de São Paulo, que desenvolveu um projeto de tutoria entre pares para apoiar a inclusão de alunos com deficiência intelectual. O projeto, inicialmente concebido para atender a uma demanda específica, evoluiu para um programa abrangente de educação socioemocional que beneficiou toda a comunidade escolar. Os alunos tutores desenvolveram habilidades de liderança e empatia, enquanto os alunos com deficiência ampliaram sua participação social e acadêmica. A iniciativa demonstrou que a inclusão, quando bem planejada, potencializa o desenvolvimento de todos os envolvidos.

4. Desafios Emergentes e Perspectivas Futuras

O cenário contemporâneo da educação inclusiva no Brasil apresenta novos desafios que demandam reflexão e adaptação das práticas estabelecidas. A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou de forma dramática as desigualdades educacionais e trouxe à tona questões sobre a acessibilidade digital e o ensino remoto para alunos com deficiência. Muitas famílias se viram despreparadas para apoiar a aprendizagem em casa, enquanto as escolas enfrentaram dificuldades para adaptar suas metodologias ao ambiente virtual. Essa experiência revelou a necessidade urgente de repensar os modelos de apoio e de fortalecer as parcerias entre escola e família.

A crescente diversidade do público-alvo da educação especial também representa um desafio significativo. O aumento no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, tem exigido das escolas uma especialização cada vez maior e a adaptação de estratégias pedagógicas específicas. Simultaneamente, a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação tem demandado a criação de programas de enriquecimento curricular que atendam às suas necessidades particulares. Essa diversificação do público requer uma formação docente mais ampla e especializada, bem como a disponibilização de recursos pedagógicos variados. O avanço das tecnologias digitais apresenta tanto oportunidades quanto desafios para a educação inclusiva. Por um lado, as tecnologias assistivas têm se tornado mais acessíveis e sofisticadas, oferecendo possibilidades inéditas de comunicação, mobilidade e aprendizagem. Aplicativos de comunicação alternativa, softwares de leitura de tela e dispositivos de controle adaptado são exemplos de recursos que podem transformar a experiência educacional

de alunos com deficiência. Por outro lado, a implementação dessas tecnologias requer investimentos significativos em equipamentos e formação, além de uma infraestrutura tecnológica adequada, que ainda não está disponível em muitas escolas brasileiras.

A questão da avaliação em larga escala também se apresenta como um desafio contemporâneo. Os sistemas de avaliação externa, como a Prova Brasil e o ENEM, têm sido questionados quanto à sua adequação para alunos com deficiência. Embora existam adaptações e recursos de acessibilidade, persiste o debate sobre a validade e a equidade desses instrumentos. A busca por formas mais inclusivas de avaliação, que considerem os diferentes percursos de aprendizagem e valorizem as múltiplas formas de conhecimento, representa um campo fértil para pesquisas e inovações pedagógicas.

5. Recomendações para a Prática Pedagógica

Com base na análise realizada e nas experiências exitosas identificadas, é possível delinear um conjunto de recomendações práticas para educadores e gestores escolares comprometidos com a educação inclusiva. Essas orientações, fundamentadas na literatura especializada e nas evidências empíricas, podem servir como um roteiro para a implementação de práticas mais inclusivas no cotidiano escolar.

A primeira recomendação refere-se à necessidade de desenvolver uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Isso implica ir além da simples matrícula de alunos com deficiência e trabalhar ativamente para criar um ambiente onde a diversidade seja valorizada e celebrada. A elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, a promoção de eventos que destaquem as diferentes habilidades e talentos dos alunos, e a implementação de práticas de resolução pacífica de conflitos são estratégias que contribuem para a construção dessa cultura. É fundamental que toda a comunidade escolar - professores, funcionários, alunos e famílias - esteja envolvida nesse processo de transformação cultural.

A segunda recomendação diz respeito à implementação efetiva do trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE. Essa colaboração deve ser estruturada e sistemática, com momentos regulares de planejamento conjunto, definição clara de papéis e responsabilidades, e avaliação contínua dos resultados. O coensino, modalidade na qual ambos os profissionais atuam simultaneamente na sala de aula, tem se mostrado particularmente eficaz para a promoção da inclusão. Para que essa prática seja bem-sucedida, é necessário que a gestão escolar ofereça o suporte necessário, incluindo tempo para planejamento e formação específica para os profissionais envolvidos.

A terceira recomendação enfatiza a importância da personalização do ensino através da elaboração e implementação de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) para todos os alunos que necessitem de apoio especializado. Esses planos devem ser construídos de forma colaborativa, envolvendo professores, profissionais do AEE, família e, quando possível, o próprio aluno. O PDI deve estabelecer objetivos claros e mensuráveis, definir estratégias pedagógicas específicas e prever formas de avaliação adequadas. É importante que esses planos sejam revisados periodicamente e ajustados conforme o progresso do aluno.

Por fim, recomenda-se o investimento contínuo na formação de todos os profissionais da escola. Essa formação deve ser contextualizada, partindo das necessidades reais da escola e dos desafios enfrentados no cotidiano. A criação de grupos de estudo, a realização de pesquisas-ação e a promoção de intercâmbios com outras escolas são estratégias que podem enriquecer o processo formativo. É fundamental que a formação não se limite aos aspectos técnicos, mas inclua também a reflexão sobre valores, atitudes e crenças relacionadas à diversidade e à inclusão. Somente através de um processo formativo abrangente e contínuo será possível consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os seus alunos.

6. Conclusão (Considerações Finais)

Este artigo buscou analisar o panorama da educação inclusiva no Brasil, percorrendo seus fundamentos legais, os desafios persistentes em sua implementação e as práticas

pedagógicas que a viabilizam. Ao revisitar a legislação, desde a Constituição de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão, constatou-se a construção de um robusto arcabouço normativo que assegura o direito de todos à educação em uma perspectiva inclusiva. A análise das obras de autores como Mantoan, Sassaki e Vigotski permitiu aprofundar a compreensão dos paradigmas que sustentam essa concepção, superando a visão da deficiência como um problema individual e focando na transformação da escola como um todo.

A discussão sobre os desafios revelou que, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda é um processo em construção. As barreiras arquitetônicas, pedagógicas e, sobretudo, atitudinais, persistem como obstáculos significativos. A falta de acessibilidade física, a rigidez curricular e a formação docente ainda insuficiente foram identificadas como pontos críticos que demandam atenção contínua das políticas públicas e da gestão escolar. A superação dessas barreiras, como argumentado, não é uma tarefa isolada, mas um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Por fim, a apresentação de práticas pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o uso crítico da tecnologia assistiva, demonstrou que existem caminhos viáveis para a construção de uma escola que acolha e promova o desenvolvimento de todos. O papel do professor como mediador e a importância de uma gestão democrática e colaborativa foram ressaltados como elementos-chave para o sucesso da inclusão. As experiências exitosas, embora ainda não sejam a regra, apontam para um futuro promissor e inspiram a continuidade da luta por uma educação verdadeiramente para todos.

Como perspectivas futuras, aponta-se para a necessidade de fortalecer as políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, com foco em práticas pedagógicas inclusivas. É imperativo, também, investir na produção e disseminação de pesquisas que avaliem o impacto das políticas de inclusão e que identifiquem e socializem boas práticas. A articulação entre universidades, escolas e movimentos sociais é um caminho promissor para a construção de um conhecimento engajado e transformador. Em suma, a educação inclusiva não é um destino final, mas um horizonte que nos convida a caminhar, a desconstruir preconceitos e a reinventar, a cada dia, a escola que queremos: uma escola mais justa, mais democrática e, acima de tudo, mais humana.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 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). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo:

Martins Fontes, 2001.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 123-138, 2005.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA D A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRINCAR E A LINGUAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

JÉSSICA DAYANE ALVES DO NASCIMENTO LIMA

Resumo
A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, o brincar assume papel central, pois possibilita a construção de vínculos afetivos, o desenvolvimento cognitivo e social, além da expressão da criatividade. Conforme Vygotsky (1998), o brincar contribui para a formação do pensamento simbólico e para a atribuição de novos significados às experiências vividas. Paralelamente, a arte, em suas múltiplas linguagens, potencializa a expressão de sentimentos, a percepção estética e a comunicação não verbal (BARBOSA, 2008). Quando articulados, brincar e arte criam um campo ampliado de aprendizagem, favorecendo a imaginação, a autonomia e a ampliação de repertórios culturais. Este artigo discute a relação entre brincar e linguagem artística na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral e apontando caminhos metodológicos para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Arte; Desenvolvimento Integral; Prática Pedagógica.

Abstract
Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, is a fundamental space for the child's integral development. During this period, play assumes a central role, as it enables the construction of affective bonds, cognitive and social development, as well as the expression of creativity. According to Vygotsky (1998), play contributes to the formation of symbolic thought and to the attribution of new meanings to lived experiences. At the same time, art, in its multiple languages, enhances the expression of feelings, aesthetic perception, and non-verbal communication (BARBOSA, 2008). When combined, play and art create an expanded field of learning, fostering imagination, autonomy, and the broadening of cultural repertoires. This article discusses the relationship between play and artistic language in Early Childhood Education, highlighting its relevance for integral development and suggesting methodological paths for pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Art; Integral Development; Pedagogical Practice.

1. Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, as experiências vivenciadas são determinantes para a formação de sua identidade, para a construção de vínculos afetivos, para o desenvolvimento cognitivo e social, além do estímulo à criatividade. Entre os elementos fundamentais que compõem essa fase, destaca-se o brincar, entendido não apenas como uma atividade de lazer, mas como uma linguagem própria da infância.

Segundo Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade essencial para a construção do pensamento simbólico, possibilitando à criança reelaborar suas experiências e atribuir novos significados ao mundo que a cerca. Ao brincar, a criança experimenta papéis, explora objetos, desenvolve a imaginação e a capacidade de solucionar problemas, criando um diálogo entre o real e o imaginário.

Paralelamente, a arte, em suas múltiplas linguagens — como música, artes visuais, dança, teatro e literatura — constitui outro campo expressivo fundamental na infância. A arte permite que as crianças expressem sentimentos, percebam esteticamente o mundo e se comuniquem de forma não verbal. Barbosa (2008) defende que a educação artística promove a sensibilidade e a autonomia, além de ampliar repertórios culturais.

Quando brincadeira e arte se encontram, surge um campo de aprendizagem ainda mais rico. A linguagem artística potencializa o brincar, e o brincar, por sua vez, ressignifica as experiências artísticas, tornando-as

mais significativas. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre brincar e linguagem da arte na Educação Infantil, analisando sua importância para o desenvolvimento integral e apontando caminhos metodológicos para os educadores.

2. Fundamentação teórica

2.1 O brincar como linguagem

O brincar é, antes de tudo, uma linguagem universal da infância. É por meio dele que a criança se comunica com o mundo, experimenta sensações, recria situações do cotidiano e interage com os outros. Kishimoto (2011) ressalta que a brincadeira é uma atividade livre, porém dotada de significado, e funciona como uma forma de representação simbólica.

Para Vygotsky (1998), no ato de brincar, a criança vivencia situações que extrapolam sua realidade imediata, permitindo a criação de uma "zona de desenvolvimento proximal". Ou seja, ela realiza, na brincadeira, ações que ainda não domina na realidade, mas que, mediadas pelo lúdico, contribuem para sua evolução cognitiva.

Froebel (2001), criador dos jardins de infância, já defendia no século XIX que o brincar era a atividade natural da criança, funcionando como um caminho para o autoconhecimento e a descoberta do mundo. Nessa perspectiva, brincar não é apenas um passatempo, mas um elemento essencial do processo educativo.

Além disso, o brincar assume diferentes formas: o jogo simbólico, as brincadeiras tradicionais, os jogos de regras e os jogos de construção. Cada uma dessas modalidades contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a socialização, a coordenação motora, a linguagem oral e a resolução de problemas (BROUGÈRE, 1998).

2.2 A arte como linguagem na infância

A arte, assim como o brincar, é uma linguagem sensível que antecede, muitas vezes, a própria linguagem verbal. Antes de saber falar ou escrever, a criança já é capaz de expressar emoções e pensamentos por meio de traços, gestos, sons e movimentos.

Barbosa (2008) explica que a arte na Educação Infantil deve ser entendida como um espaço de experiência estética, no qual a criança cria, frui e reflete sobre o mundo. Não se trata de reproduzir modelos prontos, mas de permitir que a expressão pessoal emerja de forma livre e criativa.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), ao desenhar, pintar, modelar ou dramatizar, a criança está em contato com seus sentimentos mais profundos, trabalhando simultaneamente aspectos cognitivos, afetivos e motores. As produções artísticas infantis são, portanto, manifestações autênticas de seu pensamento.

2.3 Interseções entre brincar e linguagem artística

Quando brincadeira e arte se encontram, surge um ambiente de aprendizagem altamente significativo. Brincar com tintas, criar personagens, inventar histórias ou explorar sons e ritmos são formas de integrar o imaginário lúdico à linguagem artística.

Bertoletti (2019) defende que "vivenciar a arte é experimentar, com o corpo e com os sentidos, aquilo que não se limita ao racional, mas abrange o sensível, o intuitivo e o simbólico". Dessa forma, a arte potencializa o brincar, oferecendo novos materiais e experiências sensoriais.

Por outro lado, o brincar ressignifica a arte, afastando-a de um caráter meramente técnico ou decorativo e aproximando-a da vida real das crianças. Quando a atividade artística é vivida de forma lúdica, ela ganha um sentido autêntico e prazeroso, favorecendo a aprendizagem significativa (DALLACORTE; MELLO, 2013).

3. A importância do brincar na Educação Infantil

3.1 Desenvolvimento integral

O brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimen-

sões física, emocional, social e cognitiva.
Na dimensão física, contribui para a coordenação motora ampla e fina, para a percepção espacial e para o controle corporal.
Na dimensão emocional, possibilita à criança expressar medos, desejos e conflitos de forma simbólica, auxiliando no equilíbrio psíquico.
Na dimensão social, promove a interação com os colegas, a negociação de regras, o respeito ao outro e o desenvolvimento da empatia.
Na dimensão cognitiva, estimula a atenção, a memória, a imaginação e a criatividade, preparando o terreno para aprendizagens mais complexas.
Segundo Silva e Santos (2018), a brincadeira é um direito da criança e deve ser garantida nas instituições de Educação Infantil como um eixo estruturante do currículo. O brincar não é apenas um momento de "recreação", mas uma prática pedagógica fundamental.

3.2 Papel do professor e do ambiente

Para que o brincar cumpra sua função formativa, é fundamental que o professor organize intencionalmente o ambiente e os materiais. Um espaço rico em possibilidades, com brinquedos, livros, materiais de arte e elementos da natureza, favorece a exploração livre e criativa.
Além disso, a mediação do professor é crucial. Ele não deve dirigir a brincadeira de forma rígida, mas sim atuar como observador, provocador e facilitador, propondo desafios e ampliando repertórios sem tolher a autonomia infantil (KISHIMOTO, 2011).

4. Linguagens artísticas integradas ao brincar

A arte na Educação Infantil não deve ser vista de forma fragmentada ou isolada, mas integrada ao cotidiano e ao brincar. Cada linguagem artística traz contribuições específicas para o desenvolvimento da criança, e sua articulação amplia as possibilidades expressivas.

4.1 Artes visuais

As artes visuais — como desenho, pintura, colagem, modelagem e construção com materiais variados — são uma das formas mais acessíveis para as crianças pequenas expressarem ideias e emoções. Por meio de rabiscos e formas aparentemente simples, elas revelam percepções sobre o mundo e sobre si mesmas.
Lowenfeld (1977) descreveu fases do desenvolvimento gráfico infantil, mostrando como o traço evolui do garatujo ao desenho mais estruturado, refletindo avanços na coordenação motora e na capacidade de representação simbólica. Entretanto, o objetivo das atividades visuais na Educação Infantil não é "corrigir" ou antecipar estágios, mas valorizar o processo de criação, permitindo que a criança experimente livremente cores, texturas e formas.
Quando integradas ao brincar, as artes visuais ganham ainda mais sentido. Por exemplo, ao brincar de faz de conta, as crianças podem confeccionar máscaras, cenários ou fantoches, transformando materiais simples em elementos de imaginação. A exploração sensorial de argila, massinha, areia e tinta amplia o repertório tátil e visual, favorecendo a percepção estética (BARBOSA, 2008).

4.2 Música, dança e movimento

A música é outra linguagem que dialoga profundamente com o brincar. Cantigas de roda, jogos rítmicos e experimentação sonora permitem que as crianças explorem o corpo, a voz e os instrumentos musicais de forma lúdica. Segundo Gainza (2002), a música na infância não deve ser vista apenas como treino auditivo, mas como um meio de comunicação emocional e cultural.
A dança e o movimento também fazem parte dessa dimensão expressiva. Nas brincadeiras com música, o corpo é o principal instrumento de interação, permitindo à criança explorar o espaço, perceber o ritmo e criar coreografias espontâneas. O movimento livre é essencial para o desenvolvimento motor e para a construção de uma consciência corporal positiva.

4.3 Teatro, jogo simbólico e literatura

O teatro infantil e o jogo dramático são linguagens que emergem naturalmente do brincar simbólico. Ao assumir papéis, criar personagens e inventar diálogos, as crianças elaboram situações do cotidiano, desenvolvendo empatia e compreensão social. Koudela (1999) afirma que o jogo dramático é uma forma de arte que, ao mesmo tempo, diverte e educa, pois estimula a imaginação, a oralidade e a cooperação.
Já a literatura infantil, por meio de contação de histórias, livros ilustrados e narrativas coletivas, desperta o interesse pela linguagem verbal e amplia o repertório cultural. Quando associada ao brincar, a leitura se torna uma experiência estética mais rica, pois as crianças podem dramatizar a história, criar objetos relacionados à narrativa ou reinventar finais alternativos.

5. Modelos pedagógicos e metodologias

A integração entre brincar e arte pode ser planejada a partir de metodologias que respeitam a autonomia infantil e privilegiam a experiência sensível.

5.1 Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa

Um dos modelos mais utilizados no ensino de arte no Brasil é a abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (1991), que envolve três eixos: fazer artístico, leitura da imagem/obra e contextualização. Essa abordagem pode ser adaptada para a Educação Infantil de forma lúdica:
Fazer: criar livremente com materiais diversos;
Ler: observar imagens, obras de arte, livros ilustrados, objetos culturais;
Contextualizar: relacionar a produção com a vida cotidiana e com referências culturais.
Ao unir esses três eixos, a criança vivencia a arte de forma completa, sem cair na
repetição mecânica nem na simples "atividade para passar o tempo".

5.2 Metodologias baseadas na exploração sensorial

Outro caminho importante é o trabalho por ateliês sensoriais, inspirados em abordagens como a de Reggio Emilia, que valorizam o ambiente como "terceiro educador". Nesses espaços, as crianças exploram livremente materiais como argila, tinta, elementos da natureza e sucata, criando descobertas espontâneas.

5.3 Arteterapia e ludicidade terapêutica

Embora não seja uma prática obrigatória nas escolas, elementos da arteterapia podem ser incorporados de forma preventiva. A atividade artística lúdica permite que a criança expresse sentimentos que muitas vezes não consegue verbalizar. Desenhar um sonho, dramatizar um medo ou criar um boneco que represente uma emoção são formas saudáveis de autoconhecimento e regulação emocional (FERNANDES, 2015).

6. Estudos de caso e experiências práticas

Diversas pesquisas evidenciam os benefícios da integração entre brincar e arte na Educação Infantil.
Dallacorte e Mello (2013) realizaram uma investigação em uma escola pública com crianças de 4 a 5 anos, utilizando oficinas de pintura e dramatização. Os resultados mostraram que, ao vivenciar a arte de forma lúdica, as crianças ampliaram seu vocabulário, melhoraram a interação social e demonstraram maior autonomia na resolução de conflitos. Outro estudo, de Silva e Santos (2018), destacou que o simples ato de organizar cantos temáticos (canto da leitura, canto da música, canto da arte) no ambiente escolar estimulou a escolha livre das crianças e aumentou o tempo de envolvimento espontâneo
nas atividades.
Experiências em projetos como "Ateliê de Artes" (inspirado em Reggio Emilia) mostraram que, quando as crianças têm acesso a materiais diversificados e liberdade para experimentar, elas criam produções originais e complexas, revelando potencialidades que

muitas vezes não emergem em atividades dirigidas.

7. Perspectivas futuras e implicações pedagógicas

Ao refletirmos sobre a integração entre brincar e arte na Educação Infantil, é importante projetar caminhos futuros que dialoguem com as transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Vivemos em um contexto no qual as crianças têm contato precoce com recursos digitais e novas linguagens de comunicação. Nesse cenário, o desafio da escola é articular o brincar e a arte também em ambientes mediados pela tecnologia, sem perder de vista a essência da infância, que é a experiência sensível, concreta e relacional.

A mediação digital pode ser um recurso complementar, e não substitutivo, das experiências artísticas e lúdicas presenciais. Aplicativos de criação de música, desenho digital, jogos educativos interativos e plataformas de contação de histórias podem ampliar o repertório expressivo da criança, desde que utilizados de forma crítica e equilibrada. O papel do professor, nesse processo, é fundamental para garantir que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem e não do consumo passivo.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação continuada dos professores. Trabalhar com arte e ludicidade exige que o educador seja também um pesquisador de sua prática, aberto ao novo e disposto a ressignificar sua concepção de infância. Cursos de extensão, oficinas pedagógicas e projetos interdisciplinares são caminhos para fortalecer a atuação docente e ampliar a qualidade das propostas educativas.

Além disso, as políticas públicas precisam assegurar investimentos em infraestrutura e materiais adequados. Muitas instituições de Educação Infantil ainda enfrentam limitações no acesso a brinquedos, instrumentos musicais, materiais de arte e espaços amplos para o brincar. Garantir equidade é essencial para que todas as crianças tenham direito às experiências estéticas e lúdicas, independentemente de seu contexto socioeconômico.

Por fim, é necessário reforçar a importância de uma educação que valorize a escuta da criança. O brincar e a arte não devem ser impostos como atividades prontas, mas construídos em diálogo com os interesses, curiosidades e ritmos de cada grupo infantil. Ouvir as crianças, respeitar suas escolhas e permitir que participem ativamente da organização do espaço e do tempo escolar são práticas que fortalecem sua autonomia e protagonismo.

Assim, projetar perspectivas futuras para o brincar e a arte na Educação Infantil implica pensar em uma pedagogia mais inclusiva, democrática e sensível às transformações do mundo contemporâneo. Cabe às instituições educativas, aos professores e às políticas públicas garantir que a infância seja vivida em sua plenitude, com direito ao lúdico, à imaginação e à criação artística.

8. Discussão

A relação entre brincar e arte na Educação Infantil evidencia que essas linguagens são complementares e inseparáveis. Tanto o brincar quanto a arte valorizam a imaginação, a criatividade, a expressão simbólica e a construção de sentidos.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica repensar práticas tradicionais que fragmentam o tempo escolar entre “hora da brincadeira” e “hora da atividade”. Na perspectiva contemporânea, toda atividade na Educação Infantil pode ser lúdica e artística ao mesmo tempo, se respeitar a forma como a criança aprende e se relaciona com o mundo.

Outro ponto importante é que a arte e o brincar são direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Portanto, garantir espaços, materiais e tempos para essas linguagens não é um luxo, mas uma exigência legal e ética.

9. Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos como o brincar e a arte se constituem como linguagens fundamentais da infância, favorecendo

o desenvolvimento integral, a socialização, a expressão de sentimentos e a construção de identidades.

Defendemos que a Educação Infantil deve oferecer experiências artísticas integradas ao brincar, mediadas por professores sensíveis e ambientes organizados de forma estética e funcional. O educador, nesse contexto, é um facilitador de descobertas, alguém que observa, provoca, escuta e amplia as possibilidades expressivas das crianças.

- Como encaminhamentos, sugiro:
- Garantir ambientes ricos em materiais artísticos e brinquedos;
- Valorizar o processo criativo, e não apenas o produto final;
- Planejar propostas que articulem diferentes linguagens;
- Promover formação continuada para professores em arte e ludicidade.

Em suma, brincar e arte são caminhos para uma educação mais humana, sensível e significativa, que respeita a essência da infância e contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008. BERTOLLETI, Andrea. Vivenciar a arte na Educação Infantil. Curitiba: CRV, 2019. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

DALLACORTE, C.; MELLO, S. Brincadeira e arte na Educação Infantil: o que uma tem a dizer à outra? RD UFFS, 2013.

FROEBEL, Friedrich. A Educação do Homem. Lisboa: Vega, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Musicalização infantil: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. O jogo teatral no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SILVA, M. R.; SANTOS, V. P. O brincar como direito na Educação Infantil. Revista Desafios, UFRRJ, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

JOSÉ LUAN DE CARVALHO

RESUMO
O desenvolvimento da primeira infância representa um marco essencial para a formação do ser humano, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais que se entrelaçam em um processo contínuo de construção da subjetividade e da identidade. Este artigo busca compreender as múltiplas dimensões que constituem essa fase, tomando como base as contribuições teóricas de autores clássicos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bronfenbrenner, Montessori, Freud e Malaguzzi, articuladas às orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade de São Paulo.

O estudo, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em análise documental e em revisões de literatura, priorizando obras que discutem o papel da educação infantil, da família e das políticas públicas na promoção do desenvolvimento integral. As evidências teóricas e empíricas revisadas indicam que os primeiros anos de vida são decisivos para a formação de vínculos afetivos, a aquisição da linguagem, a constituição da autonomia e a inserção cultural da criança.

Além disso, o artigo destaca a relevância da educação infantil como espaço de aprendizagem, convivência e proteção, considerando-a não apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas como um direito em si mesma, assegurado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Marco Legal da Primeira Infância.

Conclui-se que, diante dos desafios contemporâneos – como as desigualdades sociais, os impactos das tecnologias digitais e a necessidade de valorização da formação docente – é urgente pensar a primeira infância de forma intersetorial, integrando família, escola e Estado em ações que reconheçam a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Primeira infância; Educação infantil; BNCC; Currículo da Cidade.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, constitui um período decisivo para o desenvolvimento humano. Pesquisas no campo da psicologia, da pedagogia, da neurociência e da sociologia têm reiterado que os estímulos recebidos nessa fase influenciam de forma direta e duradoura a constituição das funções cognitivas, a regulação das emoções, a formação da personalidade e a capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis (BRONFENBRENNER, 1996; VYGOTSKY, 1998).

Historicamente, a infância foi muitas vezes negligenciada, vista como uma etapa de menor relevância em relação à vida adulta. Somente a partir dos avanços da psicologia do desenvolvimento e das lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos da criança é que se consolidou a compreensão de que a infância é um período singular e insubstituível, que demanda proteção, cuidado e investimento social (ARIÈS, 1981). Hoje, é consenso entre estudiosos que a qualidade das experiências vividas nos primeiros anos pode influenciar não apenas o desempenho escolar, mas também a saúde física e emocional ao longo da vida.

Nesse contexto, a educação infantil assume um papel fundamental, configurando-se como o primeiro espaço institucional de socialização e aprendizagem. Diferentemente de uma visão assistencialista, que marcava os primórdios das creches e pré-escolas no Brasil, a educação infantil contemporânea é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, responsável por assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017).

A relevância do tema também se expressa

em documentos normativos e legislações que regulamentam a educação e a proteção da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016). Esses marcos legais reafirmam que o direito à educação de qualidade, ao cuidado e ao desenvolvimento integral deve ser assegurado a todas as crianças, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da primeira infância a partir das principais teorias do desenvolvimento humano, discutindo sua importância para a constituição da subjetividade, da aprendizagem e da cidadania. Busca- se ainda refletir sobre o papel da educação infantil e das políticas públicas na garantia do direito à infância, bem como sobre os desafios contemporâneos que se impõem nesse campo.

A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, apoiada em autores clássicos e contemporâneos, além de documentos oficiais nacionais e internacionais que orientam as práticas educativas e políticas para a infância. O artigo está estruturado em cinco capítulos: no primeiro, apresentam-se os fundamentos teóricos do desenvolvimento; no segundo, discutem-se as contribuições da neurociência; no terceiro, analisa-se a função da educação infantil no desenvolvimento integral; no quarto, reflete-se sobre a família, a comunidade e as políticas públicas; e, no quinto, apontam-se os desafios contemporâneos e as perspectivas futuras.

Com essa abordagem, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e social sobre a centralidade da primeira infância no desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de ações integradas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e como protagonista de sua trajetória.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS D O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1 Concepções gerais sobre o desenvolvimento

O estudo do desenvolvimento infantil, especialmente no período da primeira infância, tem sido marcado por diferentes correntes teóricas que buscam explicar os processos pelos quais a criança constrói conhecimento, desenvolve sua afetividade e se insere no mundo social e cultural. A compreensão desse período como base estruturante da vida humana não é consensual em todos os momentos históricos, mas, a partir do século XX, consolidou-se um campo específico de pesquisa que envolve psicologia, pedagogia, sociologia e neurociências.

Nesse contexto, as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky ocupam lugar central, oferecendo referenciais que, apesar de distintos, complementam-se ao explicar como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ambos os autores reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de interagir com o meio e construir significados, embora apresentem diferentes ênfases sobre os mecanismos que sustentam esse processo.

2.2 Jean Piaget e a perspectiva construtivista

Jean Piaget (1896–1980), biólogo e epistemólogo suíço, é considerado um dos maiores expoentes da psicologia do desenvolvimento. Sua teoria, conhecida como construtivismo, parte da ideia de que o conhecimento não é simplesmente transmitido ao sujeito, mas construído ativamente por meio das interações com o ambiente.

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sucessivos, cada um caracterizado por formas específicas de pensamento e de relação com o mundo. No que diz respeito à primeira infância, dois estágios são fundamentais:

1. Estágio sensório-motor (0 a 2 anos): nesse período, a criança aprende por meio das ações motoras e das percepções sensoriais. É quando começa a compreender a permanência do objeto, ou seja, que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis. Essa conquista é um marco na construção da noção de realidade.
2. Estágio pré-operatório (2 a 6 anos):

caracteriza-se pelo uso crescente da linguagem e pelo desenvolvimento da função simbólica, que permite à criança brincar de faz de conta, representar e imaginar. Contudo, o pensamento ainda é marcado pelo egocentrismo, pela irreversibilidade e pela dificuldade em compreender o ponto de vista do outro.

Para Piaget, a aprendizagem está diretamente relacionada aos processos de assimilação (integração de novos conhecimentos em esquemas já existentes) e acomodação (ajuste dos esquemas em função das novas experiências). Assim, o desenvolvimento cognitivo é fruto da constante adaptação do sujeito ao meio.

A contribuição piagetiana foi fundamental para que se reconhecesse a criança como um ser em constante construção, capaz de elaborar hipóteses e resolver problemas a partir de suas interações. Essa perspectiva influenciou fortemente as práticas pedagógicas na educação infantil, destacando a importância do brincar, da experimentação e da exploração ativa como meios de aprendizagem.

No entanto, algumas críticas foram direcionadas a Piaget, especialmente no que diz respeito à rigidez dos estágios de desenvolvimento e à pouca consideração do papel do contexto social e cultural. É nesse ponto que a teoria de Lev Vygotsky traz uma contribuição decisiva.

2.3 Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural

Lev S. Vygotsky (1896–1934), psicólogo soviético, desenvolveu uma abordagem histórico-cultural que atribui à linguagem, ao contexto social e à cultura um papel central no desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o aprendizado precede e impulsiona o desenvolvimento, diferentemente de Piaget, que via o desenvolvimento como pré- requisito da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998).

O conceito mais conhecido de sua teoria é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. A ZDP evidencia que o potencial de aprendizagem vai além do que a criança consegue demonstrar em determinado momento, e que a mediação social é fundamental para sua evolução.

Outro aspecto central em sua teoria é a valorização da linguagem como instrumento mediador do pensamento. Para Vygotsky, a linguagem inicialmente cumpre uma função comunicativa, mas, gradualmente, transforma-se em linguagem interna, possibilitando à criança organizar seu pensamento e planejar ações.

A visão vygotskiana amplia a compreensão do desenvolvimento infantil ao mostrar que o processo de aprendizagem não ocorre em isolamento, mas sempre em interação com o outro. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de mediação cultural, em que professores e colegas contribuem para que a criança avance em seu percurso de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, a teoria de Vygotsky reforça a importância da escuta da criança, da valorização do diálogo e da proposição de atividades desafiadoras, que estejam além do que ela consegue realizar sozinha, mas que possam ser alcançadas com apoio. Essa abordagem está em consonância com os princípios da BNCC (BRASIL, 2017), que assegura à criança o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

2.4 Convergências e divergências entre Piaget e Vygotsky

Embora apresentem diferentes perspectivas, Piaget e Vygotsky compartilham a ideia de que a criança é protagonista de seu desenvolvimento. Ambos rejeitam concepções passivas de aprendizagem, que enxergam a criança como receptora de conteúdos.

No entanto, divergem quanto à ênfase dada ao processo. Enquanto Piaget centra sua te-

oria na interação da criança com o ambiente físico e nos mecanismos internos de adaptação, Vygotsky destaca o papel da cultura, da linguagem e das interações sociais como motores do desenvolvimento.

Essas diferenças, longe de se anularem, oferecem uma visão mais ampla sobre a primeira infância. Ao mesmo tempo em que a criança constrói conhecimentos a partir de suas ações e descobertas, ela também é profundamente influenciada pelas relações sociais, pelas práticas culturais e pelas oportunidades educativas que lhe são oferecidas.

2.5 Henri Wallon e a centralidade da afetividade

Henri Wallon (1879–1962), psicólogo francês, destacou a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento infantil. Para ele, a criança não pode ser compreendida apenas por seu aspecto cognitivo, mas deve ser considerada em sua totalidade, integrando corpo, emoção, inteligência e meio social (WALLON, 2007).

Wallon estruturou sua teoria a partir de estágios do desenvolvimento, nos quais diferentes funções predominam:

- Estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano): marcado pela predominância da afetividade, em que a criança depende fortemente do outro para sobreviver e se desenvolver.
- Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): o movimento e a exploração do espaço tornam-se centrais, permitindo novas formas de interação.
- Estágio do personalismo (3 a 6 anos): ocorre a construção da identidade e da consciência de si, marcada pela oposição e pelo desejo de afirmação.

A grande contribuição walloniana foi evidenciar que a afetividade não é um elemento secundário, mas constitutivo do processo de aprendizagem. A relação da criança com professores, familiares e colegas impacta diretamente sua motivação e sua capacidade de aprender. Na educação infantil, isso se traduz na necessidade de práticas pedagógicas que acolham as emoções, validem sentimentos e construam vínculos de confiança.

2.6 Urie Bronfenbrenner e a teoria bioecológica

Urie Bronfenbrenner (1917–2005), psicólogo russo-americano, desenvolveu a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, que considera a criança como ser ativo em constante interação com diferentes contextos.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento ocorre em sistemas interdependentes:

- Microssistema: ambiente imediato da criança (família, escola, vizinhança).
- Mesossistema: interações entre os microssistemas (ex.: relação família-escola).
- Exossistema: ambientes que influenciam a criança indiretamente (trabalho dos pais, políticas de bairro).
- Macrossistema: valores, crenças, cultura e ideologias da sociedade.
- Cronossistema: dimensão temporal, que inclui mudanças históricas e transições de vida.

Essa abordagem amplia a compreensão da infância ao mostrar que o desenvolvimento não depende apenas das características individuais da criança ou do ambiente escolar, mas de um conjunto de fatores sociais, culturais e históricos. Assim, para promover a primeira infância, é necessário articular políticas públicas intersetoriais que contemplem educação, saúde, assistência social e cultura.

2.7 Freud e a dimensão psicossexual

Sigmund Freud (1856–1939), pai da psicanálise, também contribuiu para a compreensão da infância ao propor sua teoria do desenvolvimento psicossexual. Embora sua abordagem seja alvo de críticas, ela foi decisiva para que a infância passasse a ser vista como etapa de importância fundamental na constituição do sujeito.

Para Freud (1996), o desenvolvimento humano ocorre em fases: oral, anal, fálica, latência e genital. Na primeira infância predominam as fases oral, anal e fálica, nas quais a criança vivencia diferentes formas de satisfação e de relação com o corpo e com o outro.

A relevância da teoria freudiana está em mostrar que experiências precoces, sobretudo na relação com cuidadores, influenciam profundamente a vida psíquica. No campo educacional, essa visão reforça a importância de ambientes seguros, acolhedores e afetivos, que contribuam para a formação de um sujeito saudável emocionalmente.

2.8 Maria Montessori e a pedagogia da autonomia

Maria Montessori (1870–1952), médica e educadora italiana, desenvolveu uma proposta pedagógica centrada na autonomia da criança. Para ela, a educação deve respeitar os ritmos individuais e favorecer a autoeducação por meio da exploração do ambiente (MONTESSORI, 2004).

O método montessoriano organiza o espaço educativo de forma a permitir que a criança escolha atividades, manipule materiais e aprenda pela experiência. A função do educador é de observador e facilitador, que oferece suporte sem interferir excessivamente.

Na primeira infância, essa abordagem valoriza a liberdade com responsabilidade, a concentração, o desenvolvimento sensorial e motor, e a independência nas atividades cotidianas. Ainda hoje, suas ideias inspiram práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo infantil, em consonância com o princípio da BNCC de reconhecer a criança como sujeito de direitos.

2.9 Loris Malaguzzi e a pedagogia das cem linguagens

Loris Malaguzzi (1920–1994), pedagogo italiano, foi o principal articulador da abordagem de Reggio Emilia, reconhecida mundialmente como uma das propostas mais inovadoras da educação infantil. Sua concepção parte da ideia de que a criança possui "cem linguagens" para expressar-se – por meio da fala, do desenho, da música, do movimento, da dramatização, entre outras formas (MALAGUZZI, 2016).

Essa visão rompe com a ideia de infância como etapa de preparação, valorizando-a como momento pleno de produção cultural. O ambiente escolar é entendido como "terceiro educador", junto com adultos e pares, devendo ser organizado de modo a estimular a criatividade, a curiosidade e a cooperação.

Malaguzzi enfatiza ainda a escuta ativa do educador, que deve observar, documentar e refletir sobre as interações, de forma a planejar experiências significativas. Tal perspectiva dialoga com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que defende práticas pedagógicas baseadas na escuta, na participação e no brincar como direito.

2.10 Síntese dos aportes teóricos

Os autores analisados oferecem diferentes lentes para compreender a primeira infância:

- Piaget ressalta a construção ativa do conhecimento pela criança.
- Vygotsky destaca a mediação social e a centralidade da linguagem.
- Wallon evidencia a afetividade como constitutiva do desenvolvimento.
- Bronfenbrenner amplia a análise ao contexto social e cultural.
- Freud mostra a influência das experiências precoces na vida psíquica.
- Montessori valoriza a autonomia e a autoeducação.
- Malaguzzi reconhece a multiplicidade de formas de expressão da criança.

Em conjunto, essas perspectivas permitem compreender a primeira infância como fase complexa, multidimensional e decisiva para a trajetória humana, exigindo abordagens pedagógicas e políticas públicas que considerem a integralidade da criança.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA

PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Os avanços da neurociência nas últimas décadas trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão do desenvolvimento na primeira infância. Pesquisas apontam que os primeiros anos de vida são caracterizados por intensa plasticidade cerebral, período em que se formam milhões de conexões sinápticas por segundo, influenciadas pelas experiências vividas pela criança (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Essa plasticidade garante que estímulos de qualidade – como interações afetivas, brincadeiras, exploração do ambiente e acesso a linguagens diversas – favoreçam o fortalecimento das conexões neurais, enquanto situações de negligência, privação de estímulos ou exposição a estresse tóxico podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

A neurociência, portanto, reforça o que pedagogos e psicólogos já afirmavam: a infância é uma etapa sensível, na qual os vínculos afetivos, a segurança emocional e a estimulação adequada são determinantes para o desenvolvimento integral. Esse entendimento também embasa políticas públicas, como o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016), que enfatiza a necessidade de investimentos intersetoriais em saúde, educação e proteção social.

4 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A educação infantil, reconhecida pela Constituição Federal e regulamentada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), representa a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), esse desenvolvimento deve ser assegurado por meio de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos sintetizam o papel da escola como espaço de convivência e de experimentação, em que a criança não apenas aprende conteúdos, mas constrói sua identidade e se reconhece como sujeito social.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, aliado à escuta atenta e à valorização das múltiplas linguagens infantis. Nesse sentido, a educação infantil não deve ser entendida como preparação para o ensino fundamental, mas como etapa singular, com objetivos próprios, que contribui para o desenvolvimento integral.

Dessa forma, a articulação entre os achados da neurociência e as práticas pedagógicas revela que investir na educação infantil é investir em toda a trajetória futura da criança, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, socialização e bem-estar.

5 FAMÍLIA, COMUNIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

A família é reconhecida como o primeiro e mais importante espaço de socialização e aprendizagem da criança. É nela que se constroem os vínculos afetivos primários, fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Desde o nascimento, as interações com pais, mães ou cuidadores influenciam a constituição da personalidade e a formação de um sentimento de segurança que servirá de base para futuras aprendizagens (WINNICOTT, 1993).

Contudo, a família não pode ser vista de forma isolada. O desenvolvimento infantil é também resultado da interação entre diferentes contextos, conforme nos mostra a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996). Nesse sentido, a comunidade em que a criança está inserida – com seus valores, práticas culturais e oportunidades – exerce papel significativo em seu processo formativo.

As políticas públicas têm a função de assegurar que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham acesso a condições dignas de vida, saúde e educação.

No Brasil, a proteção integral à infância está garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024) e pelo Marco Legal da Primeira Infância (2016), que estabelece princípios e diretrizes para a promoção de ações intersetoriais.

Um dos maiores desafios é a desigualdade social, que impacta diretamente o acesso a creches, escolas de qualidade, atendimento em saúde e oportunidades culturais. Crianças em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores riscos de abandono escolar, problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem (CAMPOS, 2012). Por isso, políticas públicas universais e equitativas são essenciais para reduzir tais disparidades.

6 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS

A primeira infância enfrenta desafios específicos no século XXI, decorrentes de mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Entre os principais, destacam-se:

1. Desigualdade e exclusão social: apesar dos avanços legais, muitas crianças ainda vivem em contextos de pobreza extrema, sem acesso a condições mínimas de sobrevivência e aprendizagem. Isso exige políticas redistributivas e maior investimento em programas de apoio à infância.
2. Impacto das tecnologias digitais: o uso precoce e desregulado de telas pode prejudicar o desenvolvimento motor, social e afetivo da criança. Contudo, quando mediado de forma responsável, o contato com recursos digitais pode ampliar repertórios culturais e favorecer a aprendizagem (CORDES; MILLER, 2000).
3. Formação e valorização docente: o trabalho dos professores da educação infantil continua sendo um dos pontos mais delicados. A sobrecarga, a precarização e a falta de reconhecimento social comprometem a qualidade da educação ofertada nos primeiros anos. Investir em formação continuada, melhores condições de trabalho e salários justos é essencial.
4. Reconhecimento da criança como sujeito de direitos: embora presente em documentos oficiais, essa concepção ainda precisa se consolidar na prática cotidiana das instituições, superando visões adultocêntricas que desconsideram a voz e a participação infantil.
5. Intersetorialidade das políticas públicas: o desenvolvimento integral da criança não depende apenas da escola, mas de ações articuladas entre saúde, assistência social, cultura e lazer. Experiências internacionais mostram que países que investem de forma consistente em políticas integradas para a primeira infância apresentam melhores indicadores de desenvolvimento humano.

Diante desses desafios, a perspectiva é que a primeira infância continue ocupando lugar central nas agendas acadêmicas, sociais e políticas, reconhecendo-se que investir nos primeiros anos de vida é investir no futuro de toda a sociedade.

7 CONCLUSÃO

A análise do desenvolvimento da primeira infância evidencia sua centralidade para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, motora e cultural. Os referenciais teóricos estudados – Piaget, Vygotsky, Wallon, Bronfenbrenner, Freud, Montessori e Malaguzzi – demonstram que o processo de desenvolvimento é complexo, dinâmico e depende tanto das interações internas da criança quanto das experiências sociais e culturais que lhe são oferecidas.

As contribuições da neurociência reforçam essa compreensão ao mostrar que os primeiros anos de vida correspondem a um período de elevada plasticidade cerebral, no qual experiências positivas podem potencializar o aprendizado e experiências negativas podem comprometer seriamente o desenvolvimento.

A educação infantil, nesse contexto, assume papel fundamental. Não se trata apenas de um espaço de preparação para o ensino fundamental, mas de uma etapa autônoma, reconhecida pela Constituição Federal e pela BNCC, que garante direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O Currículo da Cidade de São Paulo, assim como outras pro-

postas curriculares, reafirma a importância do brincar, da escuta e da valorização das múltiplas linguagens infantis.

Entretanto, o pleno desenvolvimento das crianças depende de ações integradas entre família, escola e Estado. Políticas públicas intersetoriais, como as previstas no Marco Legal da Primeira Infância, são indispensáveis para assegurar condições de cuidado, proteção e aprendizagem a todas as crianças, especialmente às que vivem em contextos de vulnerabilidade.

Diante dos desafios contemporâneos – como a desigualdade social, os impactos das tecnologias digitais e a necessidade de valorização docente – é urgente repensar práticas pedagógicas, políticas e sociais que garantam à criança o direito de viver plenamente sua infância. Investir na primeira infância é investir no futuro da sociedade, uma vez que cada criança que tem seus direitos respeitados representa a possibilidade de um mundo mais justo, humano e solidário.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da primeira infância deve ser compreendido como responsabilidade coletiva, envolvendo família, escola, comunidade e Estado, de modo a assegurar que cada criança seja reconhecida como sujeito de direitos e protagonista de sua história.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: múltiplas dimensões. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDES, Colleen; MILLER, Edward. Fool's gold: a critical look at computers in childhood. College Park: Alliance for Childhood, 2000.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (Org.). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington: National Academy Press, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 2007.
WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1993.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O LUTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FAIXA ETÁRIA DE 3 A 6 ANOS

JULIANA MEIRE FELICIANO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do trabalho pedagógico com o luto na educação infantil, considerando as especificidades do desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças entre três e seis anos. O luto, compreendido como processo natural diante da perda, seja ela concreta ou simbólica, ainda é frequentemente silenciado no espaço escolar, o que pode comprometer a elaboração saudável das emoções pelas crianças. Diante dessa lacuna, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, fundamentada em produções da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da educação infantil. Foram selecionados autores clássicos e contemporâneos, como Bowlby (1990), Kübler-Ross (2008), Piaget (1994), Vygotsky (2007) e Kovács (2003; 2010), além de artigos recentes indexados em bases acadêmicas, que discutem o papel da escola e do professor na mediação das experiências de perda vividas na infância. A análise da literatura evidencia que, embora o tema da morte ainda seja permeado por tabus na sociedade, a criança, desde a primeira infância, vivencia perdas significativas, como a mudança de rotina, separações familiares, afastamento de vínculos e, em alguns casos, a morte de pessoas próximas. O enfrentamento pedagógico dessas situações possibilita à criança desenvolver competências socioemocionais, favorece a resiliência e contribui para a formação integral. O estudo destaca, ainda, que a prática docente diante do luto deve pautar-se em princípios de escuta, acolhimento e diálogo, criando condições para que a criança expresse seus sentimentos e construa sentidos sobre a ausência. Considera-se, portanto, que a inserção consciente do tema do luto no cotidiano escolar não apenas auxilia na elaboração emocional individual, mas também fortalece o coletivo, ao promover valores como empatia, solidariedade e respeito às diferentes formas de viver a perda.

Palavras-chave: luto infantil; educação infantil; pedagogia; emoções; desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of pedagogical work with grief in early childhood education, considering the specificities of the cognitive, emotional, and social development of children between three and six years old. Grief, understood as a natural process when facing loss, whether concrete or symbolic, is still frequently silenced in the school environment, which can compromise the healthy elaboration of children's emotions. In light of this gap, a descriptive bibliographic research was carried out, grounded in studies from pedagogy, developmental psychology, and early childhood education. Classical and contemporary authors were selected, such as Bowlby (1990), Kübler-Ross (2008), Piaget (1994), Vygotsky (2007), and Kovács (2003; 2010), in addition to recent articles indexed in academic databases, which discuss the role of the school and the teacher in mediating the experiences of loss lived during childhood. The literature review shows that, although the subject of death is still permeated by social taboos, children, from early childhood, experience significant losses, such as changes in routine, family separations, the weakening of bonds, and, in some cases, the death of close people. Pedagogical confrontation of these situations enables children to develop socio-emotional skills, fosters resilience, and contributes to their integral formation. The study also highlights that teaching practices in the face of grief must be guided by principles of listening, acceptance, and dialogue, creating conditions for children to express their feelings and construct meanings about absence. Therefore, it is considered that the conscious inclusion of grief in the school context not only supports individual emotional elaboration but also strengthens the collective by promoting values such as empathy, solidarity, and respect for different ways of experiencing loss.

Key-words: child grief; early childhood edu-

cation; pedagogy; emotions; socio-emotional development.

1. INTRODUÇÃO

O luto é uma experiência universal e inevitável, que perpassa todas as fases da vida e se manifesta de diferentes formas a depender do contexto sociocultural, das relações interpessoais e do nível de desenvolvimento do indivíduo. Apesar de sua presença constante na existência humana, a temática da morte e suas consequências emocionais ainda são pouco discutidas em ambientes sociais e educacionais, sobretudo na infância. Tal ausência gera um vazio no processo de construção de sentidos pelas crianças, que, embora ainda em fase de desenvolvimento, possuem a capacidade de perceber e vivenciar perdas, sejam elas concretas, como a morte de um ente querido, ou simbólicas, como separações, mudanças de escola ou ruptura de vínculos afetivos. Assim, delimitar o tema do presente artigo significa compreender o luto infantil como um processo natural, que merece espaço de reflexão no contexto pedagógico, em especial na educação infantil, destinada a crianças de três a seis anos.

A problematização central que orienta este estudo consiste na questão: como lidar pedagogicamente com o luto em crianças pequenas? Essa indagação se justifica pela necessidade de reconhecer que a escola, além de ser um espaço de transmissão de conhecimentos formais, constitui-se também como um ambiente de acolhimento e formação integral. Nesse sentido, ignorar ou silenciar a temática da morte e suas implicações emocionais significa privar a criança da oportunidade de aprender a lidar com sentimentos de tristeza, ausência e descontinuidade, que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. É nesse ponto que a prática pedagógica assume relevância, pois cabe ao professor mediar experiências e oferecer recursos simbólicos que auxiliem a criança a elaborar o luto, promovendo um percurso de aprendizagem que integre razão e emoção.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se fundamental considerar que a infância é um período marcado por intensas descobertas e pela formação de estruturas cognitivas e socioemocionais que acompanharão o sujeito ao longo de sua vida. De acordo com Piaget (1994), a criança nessa faixa etária encontra-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo pensamento simbólico e pela intensa imaginação, o que pode potencializar tanto a incompreensão da finitude quanto a necessidade de representações que deem sentido à ausência. Vygotsky (2007), por sua vez, aponta que a mediação cultural e a interação social são determinantes para o desenvolvimento da criança, de modo que a forma como os adultos – professores e familiares – abordam o luto terá impacto significativo na construção de significados.

O objetivo deste artigo é analisar a importância do trabalho pedagógico com o luto na infância, especificamente na faixa etária de três a seis anos, destacando a relevância de reconhecer o tema como parte integrante do processo de formação humana. Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor como mediador do desenvolvimento emocional, identificar práticas pedagógicas que favoreçam a elaboração do luto e discutir os desafios enfrentados pela escola diante de um tema permeado por tabus sociais. Ao desenvolver tais reflexões, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia mais humanizada, capaz de articular conhecimento acadêmico e sensibilidade, oferecendo à criança condições de elaborar suas perdas e ressignificar suas vivências no percurso educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções do luto infantil e fundamentos teóricos

O luto é uma experiência humana universal que se manifesta desde a infância, embora, historicamente, tenha sido pouco reconhecido no desenvolvimento das crianças. Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que os pequenos não compreendiam a morte em sua totalidade e, portanto, estariam protegidos de seus efeitos emocionais. Essa concepção, no entanto, desconsiderava que, mesmo sem dominar cognitivamente o conceito de finitude, a criança sente a ausência, vivencia perdas simbólicas e sofre com a ruptura de vínculos. Estudos de autores clás-

sicos e contemporâneos demonstram que a infância é um período no qual se estruturam as primeiras noções sobre a morte e que a forma como os adultos abordam o tema tem impacto direto na elaboração emocional da criança.

Elisabeth Kübler-Ross (2008) foi uma das pioneiras no estudo sistemático do processo de morrer e do luto, tendo proposto as conhecidas cinco fases: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Embora seu trabalho tenha sido inicialmente voltado a pacientes terminais, a autora mostrou que essas fases podem se aplicar a diferentes contextos de perda, inclusive na infância. Crianças pequenas, por sua vez, não vivenciam tais estágios de forma linear e organizada; elas oscilam entre momentos de negação e aceitação, entre comportamentos de agressividade e tristeza, entre períodos de aparente normalidade e regressão emocional. Esse caráter fragmentado exige que adultos de referência – pais, familiares e professores – estejam atentos para validar os sentimentos, oferecer acolhimento e proporcionar meios de expressão adequados.

John Bowlby (1990), ao desenvolver a teoria do apego, trouxe contribuições decisivas para compreender o impacto das perdas na infância. Para o autor, o vínculo afetivo estabelecido entre a criança e suas figuras de apego é central no desenvolvimento psicológico. A morte ou afastamento de uma dessas figuras pode provocar um sentimento de abandono profundo, desencadeando reações intensas de angústia e insegurança. Bowlby descreveu três fases principais diante da separação: protesto, desespero e desapego. No caso da morte, a criança pode, inicialmente, recusar-se a acreditar na perda, manifestando comportamentos de busca pelo ente falecido. Em seguida, pode surgir o desespero, marcado por choro, tristeza e dificuldades comportamentais. Por fim, em alguns casos, ocorre o desapego, quando a criança, para proteger-se da dor, parece não se importar mais com a ausência, mas carrega marcas emocionais dessa ruptura. Esse ciclo mostra a importância de um ambiente de apoio consistente, no qual a escola pode desempenhar papel fundamental.

Jean Piaget (1994), ao estudar o desenvolvimento cognitivo infantil, demonstrou que crianças de três a seis anos estão no estágio pré-operatório, em que predominam o egocentrismo e o pensamento mágico. Nesse período, a criança pode acreditar que a morte é reversível ou temporária, comparando-a, por exemplo, ao sono. Além disso, é comum que atribua a responsabilidade pela morte a seus próprios pensamentos ou comportamentos, acreditando que a perda é uma espécie de punição. Essas concepções revelam a necessidade de uma mediação pedagógica cuidadosa, que auxilie a criança a compreender a irreversibilidade da morte sem violentar sua capacidade imaginativa. A forma como o adulto explica e responde às perguntas infantis sobre a morte influencia diretamente o modo como a criança internalizará essa experiência.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007) acrescenta outra dimensão à compreensão do luto infantil: a de que os significados da morte e da perda são construídos culturalmente, por meio da interação social. Para o autor, a criança aprende sobre o mundo por meio da mediação de adultos e da internalização de símbolos culturais. Assim, o modo como o luto é vivenciado na infância está relacionado às práticas culturais e à forma como a sociedade aborda a finitude. Em contextos onde a morte é um tabu, a criança tende a encontrar mais dificuldades para expressar seus sentimentos, pois os adultos evitam falar sobre o assunto. Ao contrário, quando a família e a escola assumem uma postura de diálogo, a criança encontra recursos simbólicos para construir sentidos sobre a ausência. A escuta atenta e a valorização da fala infantil tornam-se instrumentos fundamentais para que esse processo se dê de forma saudável.

No Brasil, Maria Júlia Kovács é uma das principais pesquisadoras dedicadas à educação para a morte, trazendo reflexões importantes sobre o luto na infância. Em Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação (2003), a autora argumenta que a ausência do tema nas práticas formativas perpetua a dificuldade social em lidar com a finitude. Kovács enfatiza que tanto profissionais de saúde quanto educadores precisam estar preparados para enfrentar situações de perda e morte, pois esses fenômenos fazem parte da vida e, por-

tanto, devem ser discutidos de maneira ética e pedagógica.

Em Morte e desenvolvimento humano (2010), Kovács reforça que as diferentes etapas do desenvolvimento apresentam formas particulares de compreender a morte. Na infância, essa compreensão é marcada pela curiosidade, pelo pensamento mágico e pela necessidade de apoio externo para a construção de significados. A autora defende que silenciar o tema diante da criança pode gerar ainda mais sofrimento, pois a impede de elaborar suas emoções de forma consciente. Ao contrário, oferecer informações honestas e adequadas ao nível de desenvolvimento contribui para a construção de resiliência e para a internalização de valores como empatia e solidariedade.

No artigo Educação para a morte: rompendo o silêncio (2008), Kovács problematiza o tabu social que cerca a morte e mostra como esse silêncio é prejudicial, especialmente no contexto educacional. A autora propõe que a escola assuma um papel ativo na educação para a morte, promovendo discussões abertas, atividades pedagógicas que favoreçam a expressão emocional e espaços de acolhimento. Esse movimento não apenas auxilia a criança a lidar com suas próprias perdas, mas também contribui para a formação de uma cultura mais humanizada e consciente.

Dessa forma, os referenciais teóricos de Kübler-Ross, Bowlby, Piaget, Vygotsky e Kovács convergem para a compreensão de que o luto infantil é um fenômeno complexo, que exige mediação. Ao mesmo tempo em que a criança apresenta limitações cognitivas para entender a irreversibilidade da morte, ela possui plena capacidade de sentir e de sofrer com a ausência. O adulto, seja na família ou na escola, é quem deve possibilitar a construção de significados, validar emoções e oferecer apoio contínuo.

O diálogo entre esses autores também revela que o luto infantil não pode ser tratado como um evento isolado, mas como parte do processo de desenvolvimento. A forma como a criança lida com a perda influencia seu equilíbrio emocional futuro, sua capacidade de estabelecer vínculos e sua relação com a vida. Ignorar ou minimizar essa experiência pode trazer prejuízos duradouros, como dificuldades emocionais, baixa autoestima e insegurança nos relacionamentos.

Portanto, compreender o luto infantil a partir das bases teóricas apresentadas é reconhecer que a morte é uma realidade que atravessa a vida de todos, inclusive das crianças, e que precisa ser tratada com seriedade, respeito e sensibilidade. A psicologia do desenvolvimento e a pedagogia oferecem ferramentas valiosas para que educadores e familiares assumam seu papel nesse processo, transformando o luto em oportunidade de aprendizagem e crescimento.

2.2 A abordagem pedagógica do luto: escola, família e práticas educativas

O enfrentamento do luto na infância exige um olhar ampliado que ultrapasse os limites do âmbito familiar e se estenda ao espaço escolar, já que a criança vivencia grande parte de suas experiências nesse ambiente. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também um lugar de socialização, acolhimento e desenvolvimento integral. Assim, torna-se imperativo que a instituição reconheça as manifestações de luto em seus alunos e assuma a responsabilidade de mediar tais situações de maneira pedagógica, sensível e ética.

O professor desempenha papel de destaque nesse processo, pois é frequentemente quem primeiro percebe mudanças de comportamento relacionadas ao sofrimento. Alterações como queda no desempenho, dificuldade de concentração, agressividade, retraimento e tristeza podem ser sinais de que a criança está enfrentando perdas significativas. Nesse contexto, a postura docente deve ser de escuta qualificada, empatia e acolhimento, evitando julgamentos e oferecendo suporte emocional. Soares e Pinheiro (2020) ressaltam que práticas de acolhimento em sala de aula, como rodas de conversa, atividades lúdicas e momentos de expressão artística, favorecem a elaboração do luto e permitem que a criança encontre formas simbólicas de lidar com a ausência.

O papel da escola, contudo, não se restringe à ação individual do professor. É necessário que a instituição construa uma cultura de acolhimento, na qual o tema da morte e do luto não seja tratado como tabu, mas como parte da vida. Campos e Gonçalves (2019)

destacam que a mediação docente precisa ser respaldada por uma política institucional clara, que prepare os profissionais para lidar com situações de perda. Essa preparação deve incluir formação continuada, inserção do tema nos projetos pedagógicos e a criação de protocolos de apoio à criança enlutada. Nessa perspectiva, a escola não apenas responde a demandas emergenciais, mas se antecipa, construindo um espaço em que falar sobre a morte seja legítimo e formativo.

Outro aspecto fundamental refere-se à parceria com a família. A criança enlutada precisa de mensagens coerentes e consistentes em todos os espaços de convivência. Quando a escola adota uma postura de acolhimento e a família, por medo ou desconhecimento, evita falar sobre a morte, a criança pode se sentir confusa e desamparada. Silva e Santos (2018) reforçam que o diálogo entre escola e família é essencial para garantir que a criança receba informações adequadas ao seu nível de compreensão e apoio emocional contínuo. A transparência, adaptada à linguagem infantil, é considerada mais eficaz do que explicações fantasiosas ou evasivas, que podem gerar insegurança e dificultar a elaboração da perda.

Nesse processo, a literatura infantil desponta como recurso pedagógico de grande potência. Martins (2017), em sua obra Para onde vamos quando desaparecemos?, aborda a questão da morte de forma poética e acessível, oferecendo à criança a possibilidade de refletir sobre a ausência de maneira delicada e simbólica. Do mesmo modo, Silverstein (2019), em A árvore generosa, apresenta uma narrativa que permite à criança refletir sobre relações, despedidas e o valor da doação. Tais obras, quando mediadas pelo professor, favorecem a expressão de sentimentos, estimulam o diálogo e possibilitam que a criança reconheça no enredo literário elementos de sua própria experiência.

A utilização da literatura como estratégia pedagógica também contribui para naturalizar o tema no cotidiano escolar. Ao trabalhar com histórias que tratam de perdas e despedidas, a escola demonstra que o luto não é um tema proibido, mas parte da formação integral do sujeito. Além disso, a literatura oferece à criança recursos simbólicos para compreender e elaborar a morte de forma menos dolorosa. Como reforçam Oliveira e Lima (2020), a escuta pedagógica é ampliada quando se utiliza a literatura e outras linguagens artísticas como ferramentas de mediação, pois cria condições para que a criança expresse suas percepções e sentimentos em um espaço seguro e validado.

A arte, em suas diferentes manifestações, constitui outro caminho significativo para o enfrentamento do luto infantil. Atividades como desenho, pintura, dramatizações e modelagem possibilitam que a criança externalize sentimentos muitas vezes difíceis de verbalizar. Torres et al. (2020), em estudo sobre educação permanente de profissionais, apontam que estratégias baseadas na arte favorecem tanto o trabalho pedagógico quanto a capacitação de educadores, pois oferecem meios criativos e humanizados para lidar com a complexidade das perdas. Nesse sentido, investir na formação de professores para o uso da arte como mediadora do luto é fundamental para ampliar a capacidade de acolhimento das escolas.

O acolhimento da criança enlutada também requer atenção à coletividade. Quando um aluno perde um familiar, a turma como um todo é afetada. Os colegas podem apresentar curiosidade, medo ou mesmo rejeição diante da situação, o que torna necessário um trabalho pedagógico que envolva todos. Campos e Gonçalves (2019) sugerem que o professor organize conversas coletivas, respeitando a singularidade do aluno enlutado, mas também promovendo valores de empatia e solidariedade entre os demais. Esse trabalho com o grupo contribui para reduzir estigmas e fortalece o senso de comunidade escolar.

Outro ponto relevante é a inclusão do tema da morte e do luto nos projetos pedagógicos escolares. Soares e Pinheiro (2020) defendem que o planejamento anual da educação infantil contemple práticas educativas que abordem o ciclo da vida, de modo que o tema não apareça apenas em situações de crise. Essa abordagem preventiva contribui para que a criança cresça compreendendo a morte como parte da existência e desenvolvendo maior resiliência. Além disso, permite que professores se preparem com antecedência, dispondo de materiais e estratégias

para mediar o tema de maneira adequada.
No âmbito da formação docente, estudos como o de Torres et al. (2020) demonstram que muitos professores ainda se sentem despreparados para abordar o luto em sala de aula, o que reforça a importância da educação permanente. Cursos, oficinas e grupos de estudos sobre morte e luto oferecem subsídios teóricos e práticos para que os educadores se sintam mais seguros em suas intervenções. A preparação adequada reduz a ansiedade dos profissionais e aumenta a qualidade do suporte oferecido às crianças.
Por fim, é importante destacar que a mediação do luto na infância não se restringe a estratégias pontuais, mas deve ser concebida como parte de uma pedagogia humanizada. Oliveira e Lima (2020) enfatizam que a escuta pedagógica é elemento central nesse processo, pois valida a fala da criança, reconhece sua dor e transforma o luto em oportunidade de aprendizagem. Ao valorizar a escuta, o professor rompe com a lógica do silêncio e do tabu, possibilitando que a criança ressignifique sua experiência e fortaleça sua capacidade de enfrentamento.
Assim, a abordagem pedagógica do luto envolve a articulação entre escola, família e práticas educativas que reconheçam a dimensão emocional da infância. O professor atua como mediador direto, mas precisa estar inserido em uma instituição que valorize o tema e em diálogo constante com a família. Estratégias como literatura infantil, atividades artísticas e projetos pedagógicos contribuem para criar um ambiente de acolhimento e aprendizagem, no qual a criança possa elaborar suas perdas de forma saudável. Ao mesmo tempo, a formação continuada dos profissionais é condição indispensável para que tais práticas sejam realizadas de forma consistente e humanizada.
Em síntese, o enfrentamento pedagógico do luto exige um compromisso coletivo que envolva todos os atores da comunidade escolar. A valorização da escuta, o uso de recursos simbólicos e a integração entre escola e família configuram-se como caminhos para transformar a dor da perda em oportunidade de crescimento e aprendizagem. Dessa forma, reconhece-se que trabalhar o luto na infância não apenas atende a uma demanda emergencial, mas constitui parte fundamental da educação integral, contribuindo para a formação de sujeitos mais empáticos, resilientes e preparados para enfrentar as inevitáveis perdas da vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância do trabalho pedagógico com o luto na infância, especificamente na faixa etária de três a seis anos, destacando a relevância de inserir essa temática no cotidiano escolar de forma ética, sensível e formativa. A investigação bibliográfica realizada evidenciou que o luto, seja em sua dimensão concreta, diante da morte de pessoas próximas, seja em sua dimensão simbólica, por meio de separações, mudanças e rupturas, é uma experiência inevitável e constitutiva da vida humana, manifestando-se também nas crianças pequenas. Desse modo, não se pode ignorar o impacto que tais vivências têm sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, o que torna a abordagem pedagógica uma necessidade incontornável.
Os achados da revisão mostraram que autores clássicos e contemporâneos da psicologia e da pedagogia, como Kübler-Ross, Bowlby, Piaget, Vygotsky e Kovács, apontam para a relevância de reconhecer o luto infantil e de oferecer condições para sua elaboração saudável. Enquanto Piaget destaca que a criança no estágio pré-operatório tende a compreender a morte de maneira simbólica e mágica, Bowlby enfatiza o papel dos vínculos de apego e as consequências emocionais de sua ruptura. Vygotsky, por sua vez, reforça a importância da mediação social e cultural, ressaltando que a forma como adultos de referência abordam a questão influenciará diretamente a maneira como a criança construirá sentidos acerca da ausência. Já Kovács defende a inserção do tema da morte e do luto nos processos educativos, como parte de uma pedagogia humanizada.
Com base nessas contribuições, constatou-se que a escola é espaço privilegiado para trabalhar o luto, tanto pelo seu papel na socialização quanto pela presença de profissionais capacitados para mediar aprendizagens. O professor, em especial, figura como mediador essencial, devendo adotar

práticas que valorizem a escuta da criança, promovam o diálogo aberto e favoreçam a expressão de sentimentos por meio de recursos lúdicos, artísticos e literários. A família, nesse processo, também se apresenta como parceira indispensável, devendo atuar em conjunto com a escola para garantir apoio emocional contínuo e coerente.

Além disso, experiências relatadas em pesquisas destacam práticas pedagógicas eficazes, como o uso de livros infantis que tratam da perda de maneira simbólica, atividades de arte que permitem a expressão de emoções e projetos escolares que abordam ciclos da vida. Essas estratégias evidenciam que o luto pode ser trabalhado de forma integrada ao currículo, sem sensacionalismos ou ocultamentos, mas como parte da formação integral da criança.

Conclui-se, portanto, que a inserção do tema do luto na educação infantil é indispensável para a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças e para a construção de uma pedagogia mais humana, empática e inclusiva. Tal inserção deve ocorrer de maneira ética, respeitando os tempos e modos de cada criança, e sensível, reconhecendo a singularidade de cada experiência de perda. Ao assumir esse compromisso, a escola contribui não apenas para a elaboração individual do luto, mas também para a formação de sujeitos capazes de lidar com a finitude e a ausência, desenvolvendo valores como solidariedade, respeito e empatia. Dessa forma, o enfrentamento do luto na infância deixa de ser visto como um desafio a ser evitado e passa a ser compreendido como oportunidade formativa, essencial para a constituição integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. Apego e perda: tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAMPOS, Lídia; GONÇALVES, Ricardo. O luto infantil e a escola: reflexões sobre a mediação docente. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 231-240, 2019.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KOVÁCS, Maria Júlia. Educação para a morte: rompendo o silêncio. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 25, n. 4, p. 511-519, 2008.

KOVÁCS, Maria Júlia. Morte e desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. Sobre a morte e o morrer. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARTINS, Isabel Minhós. Para onde vamos quando desaparecemos? São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda; LIMA, Patrícia. A escuta pedagógica como estratégia de acolhimento do luto. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-21, 2020.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

SILVA, Roberta Cristina; SANTOS, Ana Lúcia. O papel da família no enfrentamento do luto infantil. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 23, p. 1-17, 2018.

SILVERSTEIN, Shel. A árvore generosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Daniela; PINHEIRO, Maria José. O trabalho do luto na educação infantil: práticas de acolhimento. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 59, p. 45-63, 2020.

TORRES, Gabriela Dias et al. Educação permanente para profissionais sobre morte e luto. Revista de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro, v. 28, e51135, 2020.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

JULIANA TERSI ALMEIDA

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a contribuição da leitura e no ato de contar histórias. A literatura tem como principal objetivo nos instruir e nos passar conhecimento, ela pode ser definida como a arte de criar ou até mesmo recriar história. Considerando a leitura um elemento fundamental no processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento. Outro objetivo será investigar os benefícios que a literatura proporciona a criança e seu imaginário. Além da leitura vamos discutir a relevância do trabalho de contação de histórias, acredita-se que a contação de histórias colabora para a aprendizagem das crianças, mas ainda hoje o ato de contar histórias é tido como uma forma de distrair e acalmar as crianças sem a preocupação com seu real benefício na aprendizagem. Neste sentido apresenta-se a importância da prática de contar histórias no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Neste trabalho vamos abordar também os benéficos que os contos de fadas proporcionam a criança e seu imaginário.
Palavra- chave: Leitura, Educação Infantil, Benefícios, Histórias, Desenvolvimentos

INTRODUÇÃO

A leitura visa nos instruir e passar conhecimento. O hábito de leitura para crianças é frequente no âmbito escolar pelo menos deveria ser , isso porque a leitura nos remete ao mundo fantástico no qual pode transformar o ambiente em um mundo inimaginável. Através da literatura podemos fazer com que criança desenvolva o hábito da leitura é preciso também que um adulto, que já vive em um mundo letrado, incentive e desperte na criança o hábito da leitura. Ao ler ou ouvir um conto de fadas a criança confia naquilo que o conto diz, porque muito do que ela escuta está de acordo com sua realidade. Sendo assim a literatura infantil teria ainda, a função de satisfazer a necessidade da criança, uma vez que ao escutar determinadas histórias, estas encontram as soluções para seus conflitos internos.

No espaço escolar a palavra leitura não é ouvida com muito prazer, alunos e professores á veem como uma enorme dificuldade, ficar atento a leitura por muitos não é motivo de muita satisfação. Na escola é de costume abordar a leitura como recurso pedagógico, visando por exemplo, o aprender a ler, a leitura em voz alta e as interpretações de texto superficiais.

Além da importância da leitura o ato de contar histórias no espaço da educação é essencial para o futuro do leitor. Acredita-se que esta seja uma atividade necessária e imprescindível no processo de desenvolvimento da criança, pois a contação de histórias auxilia na formação humana e, por isso, deve ser valorizada e desenvolvida no meio escolar a fim de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, o gosto pela leitura e outras habilidades humanas, além de contribuir no processo de aprendizagem e socialização da criança. Podemos dizer que a contação de histórias é uma forma de humanizar as relações e formar laços, ações que se percebe, por exemplo ao ver a presença das narrações em toda a história, caracterizando a busca de conhecimento. Podemos dizer que a contação de histórias é uma forma de humanizar as relações e formar laços, ações que se percebe, por exemplo ao ver a presença das narrações em toda a história, caracterizando a busca de conhecimento.

A LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A literatura infantil surgiu somente no século XVII, com a descoberta da prensa. Os contos populares existem desde que o ser humano adquiriu a fala. Há histórias antigas da África, Índia, China, Japão e Oriente Médio – como a coleção de contos árabes “As mil e uma noites”. “A fantasia é um mecanismo inventado pelo homem na era medieval para superar as dificuldades da vida real”. As histórias tratam de temas que fazem parte

da tradição de muitos povos e as soluções são universais, como por exemplo, O Pequeno Polegar. O personagem representa o desejo de vingança do mais fraco contra o mais forte. As crianças identificam com os heróis e experimentam emoções. Uma obra é clássica quando desperta emoções humanas. A separação é temida na infância e em muitos contos, este tema é absorvido em seu início. A agressividade e o descontentamento com irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em João e Maria, a rivalidade entre irmãos em Cinderela e a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

As histórias do passado apontavam padrões sociais da época, por exemplo, quando falam sobre garotas desobedientes, como Chapeuzinho Vermelho, mostram que camponesas não deviam andam sozinhas. Antigamente, nas escolas, as histórias usadas nos livros eram produzidas especialmente para serem passados valores da sociedade. Foram passados adiante através dos livros infantis, mas a autêntica literatura infantil não deve ter basicamente esta intenção pedagógica ou didática. O imaginário e a fantasia são cruciais para o desenvolvimento integral da criança. Percebe-se que a maneira de escolher os livros está atualmente atrelada ao seu design, ao invés do conteúdo em si. Os pais têm um papel fundamental na formação do filho leitor, pois se contam ou leem histórias, o filho adquire este hábito com mais facilidade. A escola, os professores exercem também um papel primordial na formação do leitor, pois cabe a eles oportunizar o contato da criança com o livro já que no cotidiano do brasileiro essa atitude não é muito utilizada. Contar histórias antes de dormir é um costume que vem se perdendo. O grande vilão dessa história é a televisão, que vem substituindo a leitura e até mesmo os pais. Contar, ler e ouvir histórias é o grande laço de cumplicidade e aproximação entre pais e filhos e a formação da criança leitora.

O interesse de diferentes áreas pela Literatura Infantil e Juvenil pode trazer resultados negativos quanto ao empenho em estimular a criança e jovens o gosto pela leitura, pois podem transformar a compreensão literária do texto em mera denúncia de caráter sociológico, considerado prematuro para ser estimulado no espírito infantil. A Literatura Infantil perde suas características de literariedade quando é abordada somente como meio de transmitir valores.

Quanto ao valor literário, se livros são bons ou maus, os comentários críticos mais frequentes divulgados pela mídia utilizam uma linguagem emotiva, condenam ou louvam a obra, tornando-se mais uma linguagem sensacionalista e manipuladora que crítica, que orienta os leitores. É necessário respeitar os escritores e depois da obra analisada, a crítica deve ser construtiva e os críticos que ocupam o poder de ajuizar acerca do valor e desvalorização da obra, possam assumir o papel adequado de questionador. Quando se fala em literatura de entretenimento muita gente ligada ao mundo dos livros, automaticamente, se manifesta contra, antes mesmo de saber, ao certo, do que trata o assunto. Para essas pessoas, o simples fato de uma discussão a esse respeito estar sendo levantada constitui um contrassenso e, em alguns casos, um verdadeiro atentado ao orgulho e à cultura nacionais. A seu juízo, o livro como mero entretenimento não possui nenhum valor. É subliteratura, não leva o leitor a crescer internamente e o aliena das grandes questões humanas, sociais e filosóficas; sua publicação, acreditam, deve-se, unicamente, ao desejo do autor e do editor de ganhar alguns cobres às custas de leitores ingênuos e despreparados intelectualmente, pessoas sem gosto estético, incapazes de dar valor à “verdadeira Literatura” e que não foram devidamente apresentadas ao que de melhor os grandes escritores produziram no decorrer da História. Essa mentalidade limitada e um tanto esnobe ajudou, e muito, a gerar a grande aberração que é a situação precária da leitura no Brasil contemporâneo. Pois, se por um lado, temos intelectuais encastelados em suas inexpugnáveis torres douradas de pretensa sabedoria dialogando entre si, para diminutas plateias de iguais ou para o espelho, por outro temos um imenso contingente de pessoas carentes de leitura e conhecimento, que nunca foram devidamente introduzidas no universo lúdico dos livros e permanecem distantes deles, muitas vezes por se sentirem incapazes de praticar a leitura com todo esse cerimonial

amplamente apregoado pelos formadores de opinião. Todos sabemos que ler é bom, que ler é importante, que ler abre positivamente a nossa cabeça, permitindo a entrada do conhecimento e o aprimoramento da nossa visão do mundo. De tanto essas máximas haverem sido repetidas, já se tornaram uma espécie de mantra, que todos repetem automaticamente. Acontece que não adianta dizer a uma pessoa pouco ou nada afeita à leitura que ler é importante, se na prática a sua relação com os livros for de repulsa. A única maneira desta pessoa se tornar uma leitora contumaz é sentir na prática que ler é, acima de tudo, um grande prazer, uma grande diversão, o meio mais interessante de entretenimento cultural jamais inventado pelo ser-humano. Só assim ela adquirirá o hábito da leitura.

Arena (2010, p. 28. Grifos do autor) corrobora as afirmações de Vigotski (2009) ao afirmar:

Mais do que uma "educação social através de uma proposta de valores", aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir no mundo diversificado e plural da cultura humana, mais do que favorecer "uma interpretação ordenada do mundo", à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que "uma forma cultural codificada", o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão "estética do mundo e de um uso especial de linguagem", a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem.

Participando da vida comunitária, dos costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente não havia, no período medieval, assuntos que a criança não pudesse conhecer. Os temas da vida adulta, as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as comemorações, as indignações e perplexidades eram vivenciadas por toda comunidade, independentemente de faixas etárias. Na verdade, a criança de mais de sete anos ocupava, ao que parece, o papel de um pequeno adulto, inexperiente e frágil, incapaz de certas coisas talvez, mas já uma pessoa na vida, importante como força na família e na sociedade. Vale lembrar que o espírito popular medieval, coletivo por princípio, ligado a festas e atos públicos era, ao mesmo tempo, marcado pelo fatalismo, pela crença no fantástico, em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações de todo tipo. Nesse mundo, onde a crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos era disseminada, crianças e adultos sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar os contadores de histórias. Neste sentido, falar em "contos maravilhosos" ou "de encantamento" quando nos referimos às narrativas populares medievais pode ser considerado um equívoco. Não havia neste contexto, principalmente levando-se em conta as concepções populares, uma separação nítida entre o "real" e o "fantástico". Mesmo hoje, pensando bem, essa separação é assunto complexo e discutível. Não é possível negar que falar em contos de fadas hoje, tem significado para todos nós, quase que automaticamente, falar em crianças. Sem colocar em discussão suas diversas denominações, contos de encantamento, contos maravilhosos, fábulas ou simplesmente contos populares, como queria André Jolles. importa lembrar sua notável influência em inúmeras obras da literatura infantil. Não poucos autores de livros para crianças e outros, utilizaram e continuam utilizando, como referência, vários aspectos temáticos e formais dos contos populares para desenvolver seu próprio trabalho. Vale lembrar, entre muitas outras, obras como Pinóquio, Aventuras de Xisto, História meio ao contrário, uma ideia toda azul, os pregadores do Rei João, A Fada- Sempre-Viva e a Galinha-fada e Tampinha, todas com evidentes vestígios das narrativas populares. Se é verdade que o universo dos contos populares pode, de alguma forma, ser vinculado a um certo "universo infantil" (visto com as devidas ressalvas; discutiremos o assunto logo abaixo), a literatura para crianças possivelmente teria

outras raízes, desvinculadas da fundação da escola burguesa, e, assim, novas indagações vêm à baila. O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) era um garoto pobre, feio e que queria ser ator. Divertia-se quando seu pai encenava histórias em um teatrinho feito de papelão, mas o seu pai morreu e ele teria que sustentar a família. O garoto partiu para longe, passou fome e frio e só algum tempo depois conheceu um homem que pagou seus estudos. O menino não se tornou ator, mas ficou rico e famoso, escrevendo histórias infantis, transformando-se num dos maiores contadores de histórias do mundo, criando personagens maravilhosos, como "Patinho Feio". Dizem que essa história é, um pouco, a história do próprio Hans, que saiu de uma infância cheia de dificuldades e se tornou um escritor amado e reconhecido por todos. Hans Christian Andersen é autor de cerca de 160 contos e seis romances, além de poesias e de uma autobiografia. Sua obra foi traduzida para mais de 100 línguas. Os escritores que o antecederam, Charles Perreault (1628- 1703) e os irmãos alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), apenas registraram no papel as histórias já contadas como "Chapeuzinho Vermelho". Andersen é, portanto, o primeiro escritor infantil. Os irmãos Grimm nasceram na Alemanha, na pequena cidade de Hanau, em 1785 e 1786. Durante suas vidas, estudaram, moraram e trabalharam em várias cidades, como Steinau, Kassel e Góltingen. Visitaram também muitas outras cidades e vilas da mesma região. Logo perceberam que em muitas localidades se contavam histórias fantásticas sobre príncipes, fadas, bruxas, anões e animais que falavam. Começaram então a reunir essas histórias que corriam de boca em boca e a registrá-las em forma de contos.

Assim, crianças de todo o mundo podem ler e conhecer tantas histórias maravilhosas como "João e Maria", "Os músicos de Bremem", "A Bela Adormecida", "Chapeuzinho Vermelho", "O gato de botas", "Cinderela", "O Alfaiate Valente", "Branca de Neve" e muitas outras. No conto maravilhoso, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia". Dessa forma, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. Ao conviver com as personagens boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, facilita a criança à compreensão de certos valores básicos de conduta humana e conivência social. A criança deve ouvir, contar e ler histórias adequadas a sua idade, para que fantasiem e sonhem com as aventuras de seu imaginário. Ler e contar histórias é por si só, uma arte, é meio de comunicação.

Os discursos sobre a falta de leitura do brasileiro ressoam no meio social e pedagógico e envolvem um complexo jogo de forças. De modo mais específico, os sentidos verificados como constituintes do imaginário sobre a leitura no Brasil em circulação têm em comum um traço de significação: em quase todos se inscrevem o sentido de que "o brasileiro não lê". Porém nem todos os sentidos da falta de leitura são iguais, portanto, demandam identificação. De outra parte, a propagação do hábito de leitura mantendo seu pensamento original têm tido efeitos ideológicos, considerando as condições de produção em que foi registrado seu uso, em variados espaços discursivos. A partir do período de redemocratização no país, por volta dos anos 80, registra-se o gosto pela leitura associada ao prazer. Essa inscrição do prazer não está somente ligada a leitura, mas á escola. É procedente de reflexões sobre o ensino em geral, Brasil já se detecta em crise na educação e o fracasso em alfabetizar. Podemos ter várias atitudes perante a leitura. Ela é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto. Pode se dizer que a maneira como a leitura será interpretada dependerá do ponto de vista, do momento e do conhecimento de cada pessoa. Ao contrário da escrita que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. No momento que uma pessoa se entrega à leitura ela tem oportunidade de viajar em seus pensamentos. Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. É claro que a experiência de vida não se reduz à leitura. A vida como tal é a grande mestra. Algumas

pessoas analfabetas conseguem, às vezes, se sair bem economicamente, mas nem por isso deixam de ser pessoas vazias. Tem a riqueza externa, sabem se virar na sociedade, mas não possuem o conhecimento que os livros oferecem aos seus leitores; só a experiência da vida, por mais rica que possa ser, não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e geral. De qualquer modo podemos afirmar que a leitura traz benefícios para o ser humano, no sentido individual, aos poucos a pessoa vai se modificando à medida que se enriquece culturalmente através da leitura, mas essa mudança nem sempre é possível de uma maneira geral, ou seja, com as pessoas que estão ao redor do leitor; é necessário que o desejo de mudança também esteja presente nessas pessoas. Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar-diretamente- as condições de vida de alguém apenas tornando-os um leitor competente. Hoje o ser humano se depara com uma gama de informações que chega todo momento; esse avanço, ao mesmo tempo em que traz benefícios para a sociedade atual, também tira do ser humano o prazer da leitura, que nada mais é do que uma maravilhosa aventura. A criança que é tão mergulhada nessa gama de informações e transformações, também sofre e recebe essas modificações através dos meios de comunicação. Se as prateleiras das livrarias estão lotadas de livros e as bancas de jornal repletas de jornais, livros, revistas e gibis; o computador e as emissoras de TV também estão impregnados de informações, com uma velocidade assustadora e ao mesmo tempo admirável pelos adultos e principalmente pelas crianças. Por que os livros infantis continuam nas prateleiras e já não são comprados por adultos para presentear as crianças? As publicações já não têm o valor ético e muito menos estético, mas também não é a principal preocupação de quem as escreve e as publicam. Na verdade, a maior intenção está voltada para o consumismo; e a criança tem se mostrado um dos maiores consumidores dessas parafernálias eletrônicas. O incentivo à literatura na infância deve ser uma tarefa da escola e da família, mas podemos nos perguntar como é o seu desenvolvimento? Contribuem para a formação do leitor? A escola anda cumprindo o seu papel? Muitos projetos de leitura estão sendo desenvolvidos em várias escolas, o que nos dá a sensação de que nem tudo está perdido. Acredito que a criança que gosta de ler está na casa, onde se preza a cultura; a escola onde se valoriza o professor, onde o aprendizado da leitura é maravilhoso e onde, consequentemente se tem livros. Na casa onde os pais leem, onde as crianças tem acesso ao livro, é mais fácil que gostem de ler. É preciso que os pais comecem cedo a falar com seus filhos, conversar, ouvir respostas, porque é assim que se aprende a raciocinar. Se lerem para as crianças desde cedo, elas aprendem a língua rapidamente. A criança aprende ouvindo histórias. Todos nós temos uma história, e as histórias de nossas vidas dariam um livro se tentássemos escrevê-las; o difícil é compreender tudo isso, e temos a tendência de achar que nada em nossas vidas é significativo o bastante para tentar. Com a criança não é diferente, alguma delas ouvem histórias desde o ventre materno, quando suas mães falam para elas ou com elas, fazer histórias, ouvir histórias ou escrevê-las humaniza a criança e nos humaniza também. Vai nos tornando cidadãos modificadores ou autores da cultura e mergulhados nesta cultura, surgem transformações cada dia mais rápido numa velocidade imensurável. A educação das crianças que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos que se estende até os dias de hoje.

O imaginário da criança pode ser comparado a um rio, quando jogamos uma pedra no rio, ondas circulares se formam ao redor e vão se movimentando e atingindo correntes de águas cada vez mais longe. A pedra ao mergulhar vai assustando peixes, atraindo curiosos, e mudando a rotina do local, mesmo que por pouco tempo. Uma criança ao ouvir contos de fadas, transforma a pedra em cada uma das palavras que lhe são contadas, trazendo lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas, medos e asso-

ciações.

Ouvir história é recuperar a herança empírica do homem, seus medos, descobertas e desejos. As crianças sabem muito bem o que é essa herança empírica no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor/contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 242).

O mundo literário faz com que aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário deixem de ser vistos como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos que já se permitem em muitos momentos se transportar para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos operativa. As situações reproduzidas no conto maravilhoso acontecem num espaço redigido por leis totalmente diferentes daquelas que dominam nosso mundo cotidiano, embora haja uma preferência muito grande pelos bosques e florestas. Quer dizer, neste espaço, onde dominam as leis do sobrenatural e do imaginário, não existem distâncias e os personagens podem deslocar-se com grande facilidade da terra para o céu e deste para o mar. Com isso, o conto maravilhoso pode até introduzir a situação inicial com a famosa frase "Era uma vez, num reino muito distante..."; contudo, num mundo imaginário e sobrenatural, o que menos importa é a localização temporal. O tempo é apenas uma paisagem da situação vivida pelos personagens. Num espaço e num tempo assim constituídos, não se poderia esperar que habitassem seres como a gente. Pelo contrário, este é o mundo habitado pelos seres maravilhosos: fadas, magos, bruxas, anões, gigantes, gênios, gnomos, ogros, dragões, duendes e outros seres criados pela natureza. Todos eles convivem com grande naturalidade e nada que lhes ocorre é considerado estranho. Também não conhecem o processo do crescimento biológico. São crianças e adultos, mas não sofrem a ação do tempo, já que este não existe. A velhice ou a juventude faz parte do caráter do personagem. Todo conto popular revela uma tendência muito grande para o encantamento: aquelas situações em que ocorrem transformações provocadas por algum tipo de magia, que não são explicadas de modo natural.

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo (BARROS, 2013, p. 21

Há aquele tipo de história em que o encantamento ocorre em qualquer circunstância, pois o elemento mágico está presente em toda parte. Mas há também, um tipo de conto maravilhoso em que as transformações são privilégios de alguns seres encantados, dotados de poderes sobrenaturais. As narrativas mais significativas deste modelo são as histórias dos contos de fadas. São as histórias que, como o próprio nome diz, se concentram nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais. Há aquele tipo de história em que o encantamento ocorre em qualquer circunstância, pois o elemento mágico está presente em toda parte. Mas há também, um tipo de conto maravilhoso em que as transformações são privilégios de alguns seres encantados, dotados de poderes sobrenaturais. As narrativas mais significativas deste modelo são as histórias dos contos de fadas. São as histórias que, como o próprio nome diz, se concentram nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais. Ainda que não se possa localizar no tempo a origem desses seres, a nossa tradição cultural se encarregou de definir as fadas como seres simbólicos, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, concentrados em suas varinhas mágicas. Por isso, elas sempre aparecem nos momentos de grandes conflitos, quando as pessoas pensam que seu destino está tomado por uma fatalidade da qual é impossível fu-

gir. Assim sendo, o conto de fadas torna-se uma manifestação valiosa na representação dos sonhos e dos desejos humanos, os mais profundos e significativos. O importante é que o maravilhoso acontece no mundo da magia, do sonho e da fantasia, onde tudo escapa às limitações da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. É muito fácil perceber as emoções sentidas pelas crianças através de um olhar, de um sorriso, de um olhar de medo e até mesmo pela torcida de que, no final da história, o bem vença e os problemas se acabem e que sejam felizes. É incrível o quanto a imaginação da criança é livre; ao ouvirmos uma história ou ao lermos um livro, podemos viajar pelo mundo todo, por lugares nunca vistos, imaginando seres e situações nunca vividas antes. Por meio da imaginação podemos resolver nossos problemas, viver nosso presente, planejar nosso futuro e aprimorar nosso passado. Podemos imaginar como é mágica a imaginação das crianças; para elas tudo parece tão real, mesmo no mundo imaginário. Quantas crianças possuem um amigo imaginário, com o qual brincam, conversam, cantam e até mesmo contam histórias imaginadas por elas mesmas. E este se torna um ser "real", vem a ser uma realidade que vive somente no imaginário da criança. Um conto narrado bem ativo e intensifica toda uma série de experiências na criança, pois através da fala, dos gestos, da entonação da voz, o narrador atribui sentido ao que está sendo narrado. Comparo a imaginação infantil ao planejamento por meio de sonhos que alguns adultos se permitem passar; a diferença é que, em alguns casos, os sonhos podem se tornar realidade, e isto é o que faz com que a vontade de sonhar continue viva.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... È ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003, p.17).

Parte importante na vida da criança desde a mais tenra idade, a literatura constitui alimento preciosos para sua alma. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. A criança tem um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias. Nas suas formas orais e literárias, os contos permitem que crianças e adultos concebam estratégias para se posicionarem e compreenderem o mundo que os rodeia. Aprendidos na infância, fornecem significados, e estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que o homem se confronta no seu dia a dia. Segundo Piaget, desde o início, o bebê se envolve em um processo de adaptação, tentando compreender o mundo ao seu redor. Ele assimila as informações que chegam ao conjunto limitado de esquemas com os quais nasce – olhar, ouvir, sugar, segurar – e acomoda tais esquemas com base em suas

experiências. Esse é o ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento cognitivo, conforme Piaget, que se processa concomitantemente com o desenvolvimento afetivo.

Ouvir essas histórias assegura à criança que ela, também, será capaz de superar as dificuldades, os sentimentos profundos e contraditórios, despertados por seu delicado e complexo conflito emocional, e virá a encontrar a felicidade. Por isso, cabe a ela mesma vivenciar o conto e tirar dele a mensagem que lhe é útil, e não ao adulto. Quando o adulto se apressa em fazê-lo, ele não apenas acaba com a magia do conto, mas também priva a criança da satisfação em conseguir chegar à mensagem positiva que o conto carrega consigo. É a mensagem embutida no simbolismo do conto que, define o que a criança busca dominar quando pede ao adulto que reconte uma mesma história infinitas vezes, sabendo que, ao ouvi-la, está de certo modo ouvindo a sua própria história e, dessa forma, se torna mais capaz de superar seus próprios conflitos. Este é o poder mágico dos contos de fadas – o poder de fazer-nos conhecer e compreender melhor a nós mesmos. E esta é a razão de sua per-

manência entre nós, através dos séculos; é, também, a razão do fascínio que o simples ato de sentar-se junto a um adulto para ouvir uma história ainda consegue despertar, mesmo frente a um mundo cheio de brinquedos de maravilhas tecnológicas

CONCLUSÃO

A literatura infantil na primeira infância não deve ser vista apenas como um recurso pedagógico, mas como um direito cultural e formativo. Ao oferecer livros, histórias e narrativas, possibilita-se à criança construir sentidos, ampliar a linguagem e experimentar novas formas de compreender a vida. Portanto, cabe à escola, à família e à sociedade garantir o acesso à literatura desde cedo, favorecendo a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos.
A literatura na primeira infância é de grande importância para a continuidade de nossa cultura, para a formação de indivíduos mais fortalecidos e otimistas e para uma prática pedagógica mais próxima dos anseios e da linguagem dos educandos. Os livros são enriquecedores e satisfatórios, eles ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções em qualquer sociedade. A fantasia ajuda a formar a personalidade e

por isso não pode faltar na educação. É impressionante como podemos aprender, criar, sonhar, imaginar por meio de nossas leituras e recordações.
O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pela própria criança a partir das interações que vivencia, sendo assim, a literatura infantil em especial a contação de histórias na educação, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribui para este desenvolvimento. Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança. Por isso é indispensável que o educador tenha conhecimento dos benefícios dessa pratica sobre o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no ensino e aprendizagem dos seus educandos, ou na pedagogia hospitalar, como potencializadora dos conteúdos trabalhados e ferramenta interdisciplinar, e não apenas por isso, mas também como uma fonte de prazer, conhecimento e emoção, onde o lúdico se torna um eixo condutor no estímulo à leitura e à formação de uma geração leitora e escritora de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipicione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério)

BARROS, P. R. P. D. B. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: . Acesso em: 15 ago. 2025.
CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

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

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Educere et Educare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 Ago. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. . O desenvolvimento psicológico na in-

fância. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

RESUMO: Este estudo investigou as principais ferramentas e técnicas utilizadas na gestão de sala de aula, com foco em como elas podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A revisão bibliográfica destacou a importância da integração de tecnologias digitais, como plataformas de gerenciamento de aprendizagem e softwares de acompanhamento de desempenho, que permitem um monitoramento detalhado e a personalização do ensino. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção dessas tecnologias, revelando tanto suas vantagens quanto as desigualdades no acesso. A implementação prática das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção de uma gestão escolar democrática e inclusiva foram identificadas como fundamentais para criar um ambiente educacional onde toda a comunidade escolar participe ativamente do processo decisório. A formação contínua de educadores e gestores é crucial para maximizar os benefícios dessas ferramentas, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente e adaptável.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão de sala de aula, Tecnologias educacionais, BNCC, Ensino personalizado, Educação inclusiva, Formação contínua
ABSTRACT: This study investigated the main tools and techniques used in classroom management, focusing on how they can contribute to a more effective teaching-learning process. The literature review highlighted the importance of integrating digital technologies, such as learning management platforms and performance tracking software, which allow detailed monitoring and personalization of teaching. The COVID-19 pandemic has accelerated the adoption of these technologies, revealing both their advantages and inequalities in access. The practical implementation of the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the promotion of democratic and inclusive school management were identified as fundamental to creating an educational environment where the entire school community actively participates in the decision-making process. Continuous training of educators and managers is crucial to maximize the benefits of these tools, promoting a more efficient and adaptable teaching-learning environment.
KEYWORDS: Classroom management, Educational technologies, BNCC, Personalized teaching, Inclusive education, Continuing training

1 INTRODUÇÃO

A gestão de sala de aula é um componente essencial no processo educativo, influenciando diretamente a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem. Nos últimos anos, a integração de ferramentas e técnicas modernas tem revolucionado a maneira como educadores gerenciam suas salas de aula, proporcionando novos meios para engajar os alunos e melhorar os resultados educacionais (Oliveira; Nascimento-E-Silva, 2021). Este tema ganha ainda mais relevância em um cenário onde a tecnologia é cada vez mais presente no cotidiano escolar (Peres, 2020).

No contexto das mudanças educacionais, a pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, exigindo que gestores e professores se adaptassem rapidamente a novos métodos de ensino (Laval, 2019). A necessidade de um gerenciamento eficiente da sala de aula, tanto no ambiente presencial quanto no remoto, tornou-se evidente. Dessa forma, explorar as ferramentas e técnicas disponíveis para a gestão de sala de aula se mostra fundamental para garantir um ensino de qualidade e acessível a todos os alunos (Boller, 2020).

Este estudo propõe investigar as principais ferramentas e técnicas que podem ser utilizadas na gestão de sala de aula, focando em como elas podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A questão central da pesquisa é: quais são as ferramentas e técnicas mais eficazes para a gestão da sala de aula e como elas podem ser inovadoras para melhorar o desempenho educacional?

Para responder a essa pergunta, considere a hipótese de que a integração de tecnologias digitais e técnicas de gestão modernas pode aumentar a eficiência e eficácia do ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Além disso, acredita-se que essas ferramentas podem auxiliar na personalização do ensino, atendendo melhor às necessidades individuais dos alunos.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as principais ferramentas e técnicas disponíveis para a gestão de sala de aula, destacando suas vantagens e desafios. Especificamente, busque identificar as melhores práticas de uso dessas ferramentas, avaliar seu impacto no desempenho dos alunos e propor estratégias para sua implementação eficaz.

A relevância deste estudo reside na contribuição para a melhoria da qualidade da educação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para gestores e professores. Ao identificar e analisar as ferramentas e técnicas mais eficazes para a gestão de sala de aula, este trabalho pode influenciar positivamente a prática educativa, beneficiando diretamente a comunidade escolar e contribuindo para o avanço das pesquisas na área de gestão educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

A gestão de sala de aula é um processo que envolve diversas práticas e abordagens para garantir um ambiente de ensino-aprendizagem adequado. Oliveira e Nascimento-e-Silva (2021) destacam que a eficiência na gestão da sala de aula pode ser alcançada por meio de um planejamento detalhado e da utilização de ferramentas adequadas, especialmente em cursos de extensão profissional. Essas ferramentas permitem aos educadores monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. Peres (2020) acrescenta que a pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a gestão escolar e de sala de aula. A transição para o ensino remoto exige que gestores e professores adotem rapidamente tecnologias digitais para manter a continuidade educacional, evidenciando a importância de estar preparado para situações de crise e de ter um plano de gestão que inclua flexibilidade e adaptabilidade como componentes chave.

Laval (2019) critica a influência do neoliberalismo na educação, argumentando que a escola não deve ser tratada como uma empresa. Ele afirma que a pressão por resultados e a competitividade exacerbada podem melhorar o processo educativo, desviando o foco do desenvolvimento integral do aluno para a obtenção de melhorias de desempenho. Boller (2020) aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu impacto na gestão escolar. Boller ressalta que, embora a BNCC forneça um referencial claro para o planejamento pedagógico, ela também exige que os gestores sejam capazes de implementar essas diretrizes de maneira prática e eficaz. A gestão de sala de aula deve, portanto, alinhar-se às políticas educacionais enquanto nacionais atende às necessidades específicas de sua comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pelo Ministério da Educação do Brasil (1996), fornece uma base legal para a gestão escolar no país, enfatizando a importância de uma gestão democrática e participativa, onde todos os membros da a comunidade escolar tem voz na tomada de decisões. Martins, Ribeiro e Da Silva (2024) discutem a gestão escolar democrática na educação básica, destacando a necessidade de envolver a comunidade escolar no processo decisório. Eles argumentam que a participação ativa de pais, alunos e professores contribui para a criação de um ambiente mais colaborativo e responsivo às necessidades educacionais, reforçando os princípios da LDB.

Carvalhêdo (2020) explora as implicações da BNCC na gestão da escola básica pública, destacando os desafios enfrentados pelos gestores ao implementar essas diretrizes. Ela sugere que a formação continuada dos gestores é essencial para garantir uma implementação adequada, que considere as realidades locais e as necessidades dos alunos. Gonçalves (2020) complementa essa visão ao refletir sobre a construção democrática do projeto político-pedagógico (PPP) no contexto da BNCC, apontando desafios e perspectivas. Ele enfatiza a importância de um PPP que reflita os valores e as necessidades da comunidade escolar, promovendo a inclusão e a equidade no ambiente educa-

cional.

Oliveira (2022) oferece uma análise crítica da educação escolar no Brasil, discutindo as perspectivas de democratização do ensino. Ele argumenta que a gestão escolar deve ser orientada por princípios democráticos, promovendo a participação e a autonomia dos alunos como agentes ativos no processo educativo. Passos, Silva, Santos e Medeiros (2023) investigam o uso de ferramentas digitais na gestão escolar, destacando seu potencial para diagnóstico e acompanhamento. Eles sugerem que essas ferramentas podem melhorar a eficiência da gestão escolar, permitindo um monitoramento mais preciso e oportuno do desempenho dos alunos.

Silva e Batista (2024) exploram a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na gestão escolar, propondo uma visão além da sala de aula. Eles argumentam que as TDICs podem transformar a gestão escolar, facilitando a comunicação e a colaboração entre todos os membros da comunidade educativa. Araújo et al. (2023) discutem a formação continuada de educadores mediada por novas tecnologias digitais, destacando a importância da parceria com as famílias no ambiente escolar. Eles defendem que a integração de tecnologias digitais pode fortalecer a relação escola-família, promovendo um ambiente mais colaborativo e inclusivo.

Falcão e Andrade (2021) analisam o perfil docente e as práticas digitais no cenário pré-ensino remoto, identificando os desdobramentos dessa transição. Eles concluem que a preparação e o suporte contínuo aos docentes são fundamentais para o sucesso da integração das tecnologias digitais no ensino. A integração de tecnologias digitais e a formação continuada de gestores e professores são elementos-chave para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e promover um ambiente de ensino-aprendizagem adequado e inclusivo.

A análise das práticas de gestão de sala de aula e a implementação de tecnologias digitais são essenciais para a modernização do ensino. Oliveira e Nascimento-e-Silva (2021) sublinham que o uso de tecnologias digitais na gestão de sala de aula não apenas facilita o acompanhamento do progresso dos alunos, mas também permite uma abordagem mais personalizada e adaptativa. Peres (2020) complementa essa perspectiva ao destacar que, durante a pandemia de COVID-19, as tecnologias digitais se tornaram uma ferramenta indispensável para manter a continuidade do ensino, demonstrando sua eficácia em contextos de crise e sua capacidade de se adaptar rapidamente às necessidades emergentes.

A crítica ao neoliberalismo na educação, apresentada por Laval (2019), é fundamental para compreender os desafios da gestão de sala de aula em um contexto onde a eficiência e os resultados são frequentemente priorizados em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. Boller (2020), ao discutir a implementação da BNCC, reforça a necessidade de um equilíbrio entre a busca por resultados e a atenção das necessidades individuais dos alunos. Ele argumenta que uma gestão adequada deve ser capaz de integrar diretrizes curriculares nacionais com práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a personalização do ensino.

A legislação educacional brasileira, representada pela LDB (BRASIL, 1996), estabelece diretrizes importantes para a gestão democrática das escolas, promovendo a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo decisório. Martins, Ribeiro e Da Silva (2024) enfatizam que uma gestão democrática é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e colaborativo. Eles sugerem que a participação de pais, alunos e professores nas decisões escolares não só melhora o ambiente escolar, mas também fortalece o compromisso e a responsabilidade de todos os envolvidos.

Como implicações da BNCC na gestão escolar, conforme expostas por Carvalhêdo (2020), destacamos a necessidade de uma formação continuada dos gestores para a implementação adequada das diretrizes curriculares. Gonçalves (2020) complementa essa discussão ao enfatizar a importância de um projeto político-pedagógico (PPP) que reflita os valores e necessidades da comunidade escolar. O argumento de que um PPP bem elaborado pode promover a inclusão e a equidade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas no processo educativo.

A análise crítica da educação escolar no Brasil, apresentada por Oliveira (2022), oferece uma perspectiva sobre as oportunidades e desafios para a democratização do ensino. Ele destaca que a gestão escolar deve promover a participação ativa dos alunos, tornando-os agentes de seu próprio aprendizado. Passos et al. (2023) reforçam a importância das ferramentas digitais para o diagnóstico e acompanhamento, indicando que essas tecnologias podem melhorar significativamente a gestão escolar ao fornecer dados precisos e em tempo real sobre o desempenho dos alunos.

Silva e Batista (2024) propõem uma visão além da sala de aula, explorando como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) podem transformar a gestão escolar. Eles argumentaram que as TDICs facilitam a comunicação e a colaboração entre todos os membros da comunidade educativa, promovendo um ambiente mais integrado e participativo. Araújo et al. (2023) destacam a importância da formação continuada dos educadores e da parceria com as famílias, sugerindo que a integração de tecnologias digitais pode fortalecer essas relações e criar um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo.

O perfil docente e as práticas digitais, desenvolvidos por Falcão e Andrade (2021), são elementos essenciais para a compreensão dos desafios e oportunidades da gestão de sala de aula no cenário contemporâneo. Eles concluem que a preparação e o suporte contínuo aos docentes são fundamentais para o sucesso da integração das tecnologias digitais no ensino, permitindo uma adaptação mais eficiente às mudanças e às novas demandas educacionais.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi conduzido através de uma revisão bibliográfica, seguindo o que foi definido por Lakatos e Marconi (2017) que se constitui em uma pesquisa sistemática de literatura relevante sobre a gestão de sala de aula e o uso de ferramentas digitais no contexto educacional. A revisão bibliográfica permitiu identificar, analisar e sintetizar as principais contribuições teóricas e práticas dos autores sobre o tema, proporcionando uma visão abrangente das melhores práticas, desafios e benefícios na implementação dessas técnicas.

Os critérios de inclusão para a seleção das fontes foram definidos como publicações dos últimos cinco anos, disponíveis em português ou inglês, e que abordam diretamente os temas de gestão de sala de aula, tecnologias educacionais, BNCC, LDB, e gestão democrática na educação. Foram incluídos artigos publicados em revistas acadêmicas reconhecidas, livros especializados e documentos oficiais. Por outro lado, foram restauradas publicações fora do período especificado, textos não revisados por pares e trabalhos que não trataram especificamente dos detalhes centrais da pesquisa.

O tratamento dos dados obtidos na revisão bibliográfica foi realizado através de uma análise qualitativa. As informações foram organizadas e categorizadas em temas principais, como eficiência na gestão, desafios tecnológicos, impactos das políticas educacionais e práticas democráticas na gestão escolar. Uma triangulação de dados, combinando diferentes fontes e perspectivas, foi utilizada para garantir a consistência e a profundidade das análises, permitindo a construção de um panorama detalhado e confiável sobre as ferramentas e técnicas de gestão de sala de aula.

2.2 RESULTADOS

Primeiramente, Oliveira e Nascimento-e-Silva (2021) enfatizam que o uso de tecnologias digitais na gestão de sala de aula pode melhorar significativamente a eficiência e personalização do ensino. Ferramentas como plataformas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) e softwares de acompanhamento do desempenho dos alunos permitem aos educadores monitorar o progresso de cada aluno e ajustar suas estratégias de ensino conforme necessário. Essas ferramentas proporcionam uma abordagem mais centrada no aluno, permitindo que os educadores identifiquem rapidamente as áreas em que os alunos estão tendo dificuldades e intervenham de maneira eficaz.

Peres (2020) e Laval (2019) discutem os desafios impostos pela pandemia de COVID-19, que forçaram uma rápida adoção de tecnologias digitais na educação. Eles destacam que, embora a transição para o ensino remoto tenha sido desafiadora, ela também demonstrou a importância e a eficácia des-

sas tecnologias em contextos de crise. No entanto, a integração dessas tecnologias revelou a necessidade de uma formação contínua para professores e gestores, para que possam utilizar essas ferramentas de maneira eficiente. Peres observa que a pandemia também expôs desigualdades preexistentes no acesso à tecnologia, sublinhando a necessidade de políticas que garantam equidade no acesso às ferramentas digitais.

Boller (2020) e Martins, Ribeiro e Da Silva (2024) analisam a implementação da BNCC e seus impactos na gestão escolar. Eles observam que a BNCC fornece um referencial claro para o planejamento pedagógico, mas também impõe desafios importantes para os gestores, que precisam garantir que as diretrizes sejam aplicadas de forma prática e eficiente. A gestão democrática, conforme discutida por esses autores, é fundamental para envolver toda a comunidade escolar no processo decisório, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo. Boller destaca que, para uma implementação eficaz da BNCC, é essencial que os gestores escolares recebam apoio contínuo e formação específica.

Carvalhêdo (2020) e Gonçalves (2020) enfatizam a importância de um projeto político-pedagógico (PPP) que reflita os valores e necessidades da comunidade escolar. Eles argumentaram que a construção democrática do PPP pode promover a inclusão e a equidade, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas no processo educativo. A formação continuada dos gestores é vista como crucial para a implementação eficaz das diretrizes da BNCC. Gonçalves ressalta que um PPP bem estruturado pode servir como uma ferramenta poderosa para alinhar as metas educacionais com as necessidades específicas da comunidade escolar, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada entre todos os atores educativos.

Oliveira (2022) e Passos et al. (2023) destacam o potencial das ferramentas digitais para diagnóstico e acompanhamento. Eles sugerem que essas tecnologias podem fornecer dados precisos e em tempo real sobre o desempenho dos alunos, permitindo ajustes rápidos nas estratégias de ensino e melhorando a qualidade da gestão escolar. A utilização dessas ferramentas pode ajudar a personalizar o ensino, atendendo melhor às necessidades individuais dos alunos. Silva e Batista (2024) e Araújo et al. (2023) exploram a transformação da gestão escolar através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Eles afirmam que as TDICs podem facilitar a comunicação e a colaboração entre todos os membros da comunidade educativa, criando um ambiente mais integrado e participativo. Além disso, uma parceria com as famílias, mediada por essas tecnologias, pode fortalecer a relação escola-família, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo.

Falcão e Andrade (2021) analisam o perfil docente e as práticas digitais, concluindo que a preparação e o suporte contínuo aos docentes são essenciais para o sucesso da integração das tecnologias digitais no ensino. Eles observam que a formação contínua dos professores é crucial para que possam se adaptar eficientemente às mudanças e novas demandas educacionais. A análise dessas práticas evidencia que, apesar dos desafios, a adoção de ferramentas digitais e técnicas modernas de gestão pode transformar positivamente o ambiente educacional, desde que acompanhado de políticas de formação e suporte adequado para educadores e gestores.

2.3 DISCUSSÃO

Oliveira e Nascimento-e-Silva (2021) demonstram que as plataformas de gerenciamento de aprendizagem (LMS) e os softwares de acompanhamento de desempenho podem aumentar significativamente a eficiência e a personalização do ensino. Esta abordagem focada no aluno, que permite intervenções rápidas e específicas, é essencial para atender às necessidades individuais dos estudantes. No entanto, a implementação eficaz dessas tecnologias não depende apenas da sua disponibilidade, mas também da capacidade dos educadores de utilizá-las de maneira adequada, ou que enfatize a necessidade de formação contínua e suporte técnico.

A pandemia de COVID-19, conforme planejada por Peres (2020) e Laval (2019), expõe tanto as vantagens quanto as limitações da rápida adoção de tecnologias digitais. A transição obrigatória para o ensino remoto

destacou a importância dessas ferramentas para manter a continuidade educacional durante as crises. No entanto, também revelou profundas desigualdades no acesso à tecnologia, indicando que a eficácia dessas ferramentas pode ser comprometida por barreiras socioeconômicas. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais futuras não apenas promovam a integração de tecnologias digitais, mas também garantam o acesso equitativo a todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas.

A análise da implementação da BNCC por Boller (2020) e Martins, Ribeiro e Da Silva (2024) enfatiza a importância de uma gestão escolar democrática e inclusiva. A BNCC, ao fornecer um referencial claro para o planejamento pedagógico, também exige que desligue uma abordagem colaborativa. Envolver toda a comunidade escolar no processo decisório não só promove um ambiente mais inclusivo, mas também facilita a implementação das diretrizes curriculares. A formação contínua de gestores, como sugerida por Carvalhêdo (2020) e Gonçalves (2020), é crucial para garantir que essas diretrizes sejam aplicadas de maneira eficaz e sensível às necessidades locais.

Por fim, a discussão sobre o uso de ferramentas digitais para diagnóstico e acompanhamento, apresentada por Oliveira (2022) e Passos et al. (2023), juntamente com a análise de Silva e Batista (2024) e Araújo et al. (2023), enfoca o potencial transformador das TDICs na gestão escolar. Essas tecnologias facilitam a comunicação e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais integrado e participativo. No entanto, a formação continuada e o suporte técnico são fundamentais para que educadores e gestores possam aproveitar plenamente essas ferramentas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, evidenciou-se a importância da integração de tecnologias digitais na gestão de sala de aula, destacando como ferramentas como plataformas de gerenciamento de aprendizagem e softwares de acompanhamento de desempenho podem aumentar a eficiência e personalização do ensino. Essas tecnologias permitem um monitoramento detalhado do progresso dos alunos, possibilitando intervenções rápidas e específicas, adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. No entanto, a eficácia dessas ferramentas depende significativamente da formação contínua de professores e gestores, que precisam estar capacitados para utilizá-las de maneira adequada e estratégica.

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção dessas tecnologias, revelando tanto suas vantagens quanto as desigualdades no acesso a elas. Embora tenham sido apresentadas como essenciais para manter a continuidade educacional em tempos de crise, essas ferramentas também expuseram a necessidade urgente de políticas que garantam um acesso equitativo a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas. Além disso, a implementação prática das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção de uma gestão escolar democrática e inclusiva são fundamentais para criar um ambiente educacional onde toda a comunidade escolar participe ativamente do processo decisório.

Por fim, o uso de tecnologias digitais para diagnóstico e acompanhamento do desempenho contínuo dos alunos pode transformar a gestão escolar, promovendo uma maior integração e colaboração entre todos os membros da comunidade educativa. No entanto, para maximizar os benefícios dessas ferramentas, é essencial fornecer suporte técnico e formação contínua para educadores e gestores. Assim, uma integração eficaz dessas tecnologias, aliada a uma gestão participativa e inclusiva, pode enfrentar os desafios contemporâneos da educação, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, AB et al. A formação continuada mediada pelas novas tecnologias digitais em parceria com as famílias no ambiente escolar. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, 4 de julho de 2023.

BOLLER, Murilo Bonavigo. O gestor escolar e a Base Nacional Comum Curricular. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia – Universidade Federal da Fronteira

Sul, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHÊDO, Josânia Lima Portela. Gestão da escola básica pública e BNCC: quais as implicações? Revista Exitus, Santarém, PA, v. 01-12, e020002, 2020.

FALCÃO, SP; ANDRADE, R.P. de. Perfil docente e práticas digitais: cenário pré-ensino remoto e desdobramentos. In: CITELLI, A. (Orgs.). Comunicação e educação, Ilhéus, v. 31-44, 2021.

GONÇALVES, Ítalo Bruno Paiva. Reflexões sobre a construção democrática do projeto político pedagógico da escola no contexto da BNCC: desafios e perspectivas. Revista Humanidades e Inovação, v. 18, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Cristiano. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1.ed. São Paulo: Biotempo, 2019.

MARTINS, E.; RIBEIRO, ME da S.; DA SILVA, VC Gestão escolar "democrática" na educação básica a partir do PNE 2014-2024. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, [S. l.] , v. 1, pág. 4023–4041, 2024.

OLIVEIRA, ES; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gestão de sala de aula: Processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz em um curso de extensão profissional. Revista Estudos e Pesquisas em Administração, [S. l.], v. 1, 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização. Brasília: Anpae, 2022.

PASSOS, Luiz Marcelo; SILVA, Cláudia Kreuzberg Da; SANTOS, Daniela Ribeiro Dos; MEDEIROS, Jéssica Marinho. As ferramentas digitais na gestão escolar: possibilidade de uso para diagnóstico e acompanhamento. Revista Foco, v. 12, e3886, dez. 2023.

PERES, Maria Regina. Novos desafios de gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. Revista de Administração Educacional, [Sl], v. 1, pág. 20-31, definido. 2020.

SILVA, JCB da; BATISTA, RFF Gestão Escolar e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Um Olhar para Além da Sala de Aula. EaD em Foco, [S. l.], v. 1, 2024.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTÊNCIAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar livre na Educação Infantil, considerando-o como direito da criança e prática essencial para seu desenvolvimento integral. Com base em uma abordagem qualitativa e teórica, o estudo analisa o papel do brincar espontâneo nos processos de aprendizagem e socialização infantil, bem como os desafios enfrentados pelas instituições escolares na valorização dessa prática. A partir dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade de São Paulo, evidencia-se a necessidade de espaços e tempos que respeitem a autonomia da criança, promovam a escuta sensível e considerem o brincar como linguagem legítima da infância. Conclui-se que o brincar livre é elemento estruturante de uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, potente e criadora de cultura. Além disso, a pesquisa discute como o brincar livre contribui para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da criatividade, da empatia e da resolução de conflitos, favorecendo a formação de vínculos afetivos e a construção da identidade. Ressalta-se que, para que o brincar seja efetivamente valorizado, é necessário um olhar sensível e intencional por parte dos educadores, bem como uma formação continuada que os prepare para escutar, interpretar e intervir com base nas expressões infantis. Dessa forma, o artigo reforça a importância de práticas pedagógicas que acolham a singularidade das crianças e promovam ambientes que respeitem seu tempo, suas necessidades e sua forma própria de estar no mundo por meio do brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar Livre. Infância. Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma das experiências mais significativas e estruturantes da infância, ocupando papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o ato de brincar constitui uma forma de expressão, de comunicação com o mundo e de elaboração da realidade. No contexto da Educação Infantil, o brincar é reconhecido como eixo norteador da prática pedagógica, sendo um instrumento valioso para a mediação das aprendizagens, para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento da identidade e da autonomia infantil.

O direito ao brincar é garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura, no artigo 227, a proteção integral à infância, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que, em seu artigo 16, reconhece o brincar como parte do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, coloca o brincar como uma das experiências fundamentais a serem garantidas às crianças, defendendo uma educação centrada na escuta, na interação e na brincadeira. Complementarmente, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) enfatiza a importância de tempos e espaços que respeitem o ritmo da infância e promovam a liberdade de exploração, expressão e criação.

Mesmo diante desse sólido respaldo legal e teórico, o brincar livre ainda encontra diversos obstáculos para sua efetiva valorização nas instituições educativas. Em muitas escolas, a organização do tempo e do espaço segue uma lógica adultocêntrica e produtivista, com rotinas marcadas por atividades dirigidas, metas de aprendizagem rígidas e pouca flexibilidade para atender às necessidades e interesses das crianças. Essa estrutura, muitas vezes herdeira de modelos tradicionais e escolares, reduz o brincar a momentos controlados e instrumentalizados, desconsiderando seu caráter espontâneo, criativo e subjetivo.

Além disso, observa-se que o brincar livre — aquele em que a criança tem autonomia para

escolher, inventar, combinar e transformar os objetos e os sentidos da brincadeira — é frequentemente desvalorizado ou mal interpretado como tempo "ocioso" ou de "bagunça". Tal visão reflete uma compreensão limitada da infância e do papel do educador, que deveria atuar não como condutor de tarefas, mas como observador sensível, mediador atento e parceiro da criança em suas descobertas e criações. Nessa perspectiva, o brincar livre se apresenta como campo fértil de investigação e transformação da prática pedagógica, exigindo que educadores repensem suas concepções, seus planejamentos e suas formas de escuta e intervenção.

Portanto, refletir sobre o brincar livre na Educação Infantil é também refletir sobre os fundamentos de uma pedagogia da infância, que reconhece a criança como sujeito de direitos, potente, curiosa, ativa e produtora de cultura. Ao brincar livremente, a criança experimenta, explora, simula, representa, negocia, cria e recria o mundo, desenvolvendo competências essenciais como a imaginação, o pensamento simbólico, a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação. Trata-se, portanto, de um processo vital para o desenvolvimento integral e para a constituição da subjetividade.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe discutir as potências e os desafios do brincar livre nas instituições de Educação Infantil, com base em uma abordagem qualitativa e teórica. O objetivo é evidenciar a relevância dessa prática como expressão da infância e como elemento estruturante de ambientes educativos mais humanos, democráticos, sensíveis e acolhedores. Ao destacar a importância do brincar como linguagem legítima das crianças, este estudo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, que valorizem a escuta ativa e que reconheçam o brincar não apenas como direito, mas como forma de ser, estar e aprender no mundo.

2. BRINCAR LIVRE: EXPRESSÃO DA INFÂNCIA E DIREITO INALIENÁVEL

O brincar livre refere-se à atividade lúdica espontânea, não dirigida, na qual a criança assume o protagonismo de suas ações, escolhas, ritmos e narrativas. Trata- se de uma prática na qual a criança inventa, imagina, experimenta, reelabora e comunica sua forma de ver e viver o mundo. Ao contrário de atividades organizadas segundo objetivos previamente definidos pelo adulto, o brincar livre surge do desejo da criança e é movido por sua curiosidade, criatividade e necessidade de expressão. Nesse processo, a brincadeira deixa de ser um meio para atingir fins pedagógicos pré- estabelecidos e passa a ser reconhecida como um fim em si mesma — um direito e uma linguagem legítima da infância.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar livre constitui uma forma singular de conhecimento, expressão simbólica e comunicação da criança com o mundo. Por meio da brincadeira espontânea, a criança representa, ressignifica e reconstrói a realidade à sua maneira, utilizando elementos do cotidiano e da imaginação para elaborar compreensões subjetivas e coletivas sobre si, os outros e o ambiente ao redor. Ao brincar, a criança não apenas repete ações observadas, mas realiza criações originais, mescla experiências reais com fantasias, vivencia situações que ainda não pode experimentar no mundo concreto e expressa seus desejos, angústias e alegrias. Assim, a brincadeira torna-se um espaço de liberdade e potência, no qual a criança atua como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

Essa concepção dialoga com o pensamento de Piaget (1971), para quem o brincar, especialmente o jogo simbólico, é uma atividade essencial no desenvolvimento do pensamento representativo. Ao atribuir novos significados a objetos e situações, a criança desenvolve sua capacidade de abstração, experimenta papéis sociais e cria relações lógicas que servirão de base para aprendizagens mais complexas. Na mesma linha, Winnicott (1975) afirma que o brincar é um espaço transicional entre o mundo interno e o externo, no qual a criança tem liberdade para explorar sentimentos, dominar ansiedades e estabelecer conexões emocionais com o ambiente, sendo, portanto, vital para o amadurecimento emocional e relacional.

O brincar livre também é um campo privilegiado para o exercício da autonomia. Quan-

do a criança escolhe com o que, onde, como e com quem brincar, ela está tomando decisões importantes, testando limites, enfrentando desafios e assumindo responsabilidades em relação ao seu próprio bem-estar e ao do grupo. Isso contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, da iniciativa e da capacidade de negociação, especialmente em brincadeiras compartilhadas. De acordo com Larrosa (2002), o ato de brincar livremente é uma experiência de autoria, na qual a criança se reconhece como capaz de intervir no mundo com sua própria linguagem e estilo, o que fortalece seu senso de identidade e pertencimento.

Vygotsky (2007) aprofunda essa discussão ao destacar o valor simbólico do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para ele, a brincadeira é o espaço onde a criança age em um nível acima do seu comportamento habitual, antecipando habilidades futuras por meio da simulação e da imaginação. Nela, a criança projeta significados e constrói enredos que não estão determinados pelos objetos físicos em si, mas pela intenção subjetiva que ela lhes atribui. Um pedaço de pau pode virar um cavalo, um telefone ou uma varinha mágica — não importando o que o objeto "é", mas o que ele "representa". Essa capacidade de abstração e simbolização é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da consciência social.

Além disso, o brincar livre funciona como uma forma de elaboração emocional. Ao representar situações vividas ou desejadas, a criança pode ressignificar experiências difíceis, expressar sentimentos reprimidos e lidar com conflitos internos. É comum observar que, após um evento impactante, como uma mudança de casa ou a chegada de um irmão, a criança retome esses temas em suas brincadeiras, muitas vezes de forma repetitiva e simbólica. Segundo Oliveira (2012), o brincar funciona como uma linguagem terapêutica natural da infância, permitindo que a criança elabore suas emoções por meio de gestos, narrativas e movimentos, mesmo antes de possuir vocabulário suficiente para verbalizá-las. O brincar livre não pode ser compreendido como simples passatempo, tampouco como um tempo "vazio" entre atividades pedagógicas. Ele é, em si, um território de aprendizagem, criação e expressão, que promove o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Garantir esse direito é reconhecer a infância como uma fase de vida dotada de sentido próprio, e não apenas como preparação para a vida adulta. Assim, cabe ao educador criar contextos que valorizem o brincar livre, reconhecendo-o como parte essencial do currículo e como um instrumento legítimo de escuta e respeito à singularidade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e o insere entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem orientar o planejamento pedagógico, garantindo às crianças oportunidades para vivenciar experiências significativas, respeitando sua singularidade, seus interesses e seus tempos próprios. Do mesmo modo, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) defende uma escuta sensível e atenta à linguagem lúdica das crianças, reconhecendo-a como expressão legítima e potente de aprendizagem.

Entretanto, mesmo diante desses avanços legais e curriculares, o brincar livre ainda encontra inúmeros obstáculos nas instituições educativas. Com frequência, é relegado a tempos considerados "ociosos", como os intervalos ou recreios, sendo tratado como compensação após atividades dirigidas. Essa fragmentação revela uma concepção escolar que prioriza a racionalização do tempo, o controle comportamental e a antecipação de conteúdos formais, em detrimento das vivências espontâneas da infância. Como pontua Brougère (2010), a escola tende a instrumentalizar o brincar, submetendo-o a finalidades pedagógicas externas e esvaziando seu potencial criativo e emancipador. A desvalorização do brincar livre está relacionada a uma visão adultocêntrica da infância, na qual se espera que a criança se molde ao mundo dos adultos, obedecendo a normas, metas e resultados previamente definidos. Esse olhar desconsidera a criança como sujeito de direitos e de cultura, invisibilizando sua capacidade de agir, pensar, sentir e produzir saberes por meio da brincadeira. Como adverte Sarmento (2003), é necessá-

rio superar a imagem da criança como ser em desenvolvimento rumo à adultidade e reconhecê-la como sujeito social pleno, com modos próprios de experimentar e interagir com o mundo.

Frente a esse cenário, é fundamental repensar a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil, garantindo condições reais para o brincar livre acontecer. Isso implica oferecer materiais diversos e não estruturados, espaços amplos e acessíveis, tempos flexíveis e, sobretudo, uma escuta pedagógica que valorize os interesses e as expressões das crianças. Para Oliveira (2012), o educador deve atuar como um observador sensível, capaz de interpretar as narrativas do brincar e de transformar esses momentos em oportunidades de diálogo, acolhimento e aprendizagem.

Promover o brincar livre é, portanto, mais do que permitir que a criança brinque. É reconhecer o valor do seu protagonismo, da sua imaginação e da sua forma própria de estar no mundo. É assumir uma postura ética e política que respeita a infância em sua essência, compreendendo o brincar como um direito inalienável e um campo legítimo de produção de sentido e de cultura. Ao fazer isso, a escola se transforma em um lugar onde a infância pode florescer com liberdade, criatividade e dignidade.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DO BRINCAR LIVRE NA ESCOLA

O brincar livre na Educação Infantil exige uma profunda mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Não se trata apenas de "abrir espaço" para o brincar, mas de reconhecer o brincar como linguagem da infância, forma legítima de aprender e se expressar. Isso demanda revisar concepções enraizadas sobre infância, educação e desenvolvimento, deslocando o foco do ensino para a escuta sensível, do controle para a autonomia, da atividade dirigida para a experimentação espontânea.

A reorganização do tempo e do espaço constitui um dos principais desafios para a promoção do brincar livre na Educação Infantil, pois está diretamente ligada à concepção de infância que orienta as práticas institucionais. Muitas escolas ainda operam sob uma lógica escolarizada e produtivista, em que o tempo é segmentado em blocos rígidos — hora da roda, hora do lanche, hora da atividade dirigida — e o espaço é delimitado por funções pré-definidas, como salas de aula padronizadas e pátios pouco explorados como ambientes de aprendizagem. Essa estrutura, originada do modelo escolar tradicional e voltada à racionalização e ao controle do comportamento infantil, não se coaduna com os modos de ser, estar e aprender da criança pequena, cujas experiências são marcadas pela fluidez, pela descontinuidade e pelo encantamento com o mundo ao seu redor.

Como destaca Barbosa (2008), para que o brincar livre seja valorizado, é necessário ressignificar os tempos escolares, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo nas atividades que despertam seu interesse, que possam interromper e retomar suas brincadeiras sem a pressão constante da transição de uma tarefa para outra. Isso significa reconhecer que o tempo da infância não se mede em minutos ou conteúdos cumpridos, mas em experiências vividas com intensidade e significado. O tempo da brincadeira é subjetivo, sensível e imerso em processos de criação que não seguem linearidade, e sim os impulsos do imaginário, da curiosidade e da interação com o outro.

Essa reorganização também exige que o educador atue como guardião do tempo da infância, criando uma rotina flexível, que sirva como suporte e não como engessamento da experiência infantil. Como afirmam Machado e Kramer (2013), a rotina na Educação Infantil não deve ser vista como um cronograma fixo, mas como um tempo relacional, em que as atividades são organizadas a partir das necessidades e interesses das crianças, permitindo variações, pausas, repetições e espontaneidade. Essa flexibilidade é fundamental para que o brincar se desenvolva com liberdade, sem interrupções abruptas ou imposições externas que quebrem o fluxo da imaginação.

No que se refere ao espaço, a superação do modelo escolar tradicional também se faz necessária. Ambientes organizados apenas para contenção e obediência, com poucos materiais disponíveis e pouco estímulo visu-

al ou tátil, restringem o potencial exploratório e criativo das crianças. Em contrapartida, um espaço bem pensado — esteticamente acolhedor, funcional e flexível — atua como um "terceiro educador", conceito desenvolvido na abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2012). Nessa perspectiva, o ambiente não é apenas cenário, mas parte ativa do processo educativo, dialogando com os interesses das crianças, oferecendo múltiplas possibilidades de interação e permitindo a livre circulação, reorganização e experimentação dos materiais.

Materiais não estruturados, como caixas, panos, gravetos, pedras, tecidos e elementos da natureza, devem estar acessíveis às crianças para que possam ser apropriados de acordo com seus projetos lúdicos. Espaços abertos, como pátios, jardins e quintais, também são essenciais, pois ampliam as possibilidades de movimento, contato com o meio ambiente e invenção de brincadeiras. Como observa Vecchi (2013), a qualidade do espaço impacta diretamente na qualidade da experiência: um ambiente que provoca, instiga e acolhe contribui para que a criança se sinta pertencente, respeitada e livre para criar.

Assim, repensar tempo e espaço na escola não é um detalhe organizacional, mas um posicionamento pedagógico e político que coloca a infância no centro da ação educativa. É reconhecer que brincar com liberdade exige tempo alargado e espaço convidativo, onde a criança possa experimentar a si mesma e ao mundo, sem pressa, sem metas impostas e com espaço para ser, sentir e imaginar. Ao transformar esses elementos estruturais, a escola abre caminho para práticas mais humanizadas, respeitosas e verdadeiramente voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

O espaço também deve ser compreendido como um elemento educativo. Ambientes ricos, esteticamente organizados e acessíveis favorecem o brincar livre e instigam a exploração. Nesse sentido, o uso de materiais não estruturados — como tecidos, madeiras, folhas, cordas, caixas, entre outros —, bem como a valorização de espaços abertos, com terra, água, plantas e sombra, são fundamentais. A pedagogia italiana de Reggio Emilia, por exemplo, propõe o ambiente como o "terceiro educador", ao lado do adulto e das outras crianças (GANDINI, 2012). Nessa abordagem, o espaço é projetado para provocar, acolher e sustentar os interesses infantis, permitindo que as crianças construam seus próprios percursos de aprendizagem por meio do brincar. Outro desafio relevante diz respeito à formação dos profissionais da Educação Infantil. Muitos educadores, por não terem vivenciado o brincar livre em sua própria trajetória escolar ou por estarem submetidos a uma cultura de resultados, ainda associam o brincar à perda de tempo, à desorganização ou à falta de produtividade. Como observa Oliveira (2012), o educador precisa estar preparado para escutar as crianças, compreender a complexidade das brincadeiras e atuar como mediador
atento, que observa, documenta, acolhe e propõe sem invadir ou controlar.

Essa formação deve ser contínua e dialógica, promovendo reflexões sobre as concepções de infância, ludicidade, currículo e avaliação. A construção de uma intencionalidade pedagógica que valorize o brincar implica compreender que brincar não é ausência de ensino, mas sim uma forma potente de aprendizagem, que se dá pela experimentação, pela convivência e pela elaboração de hipóteses sobre o mundo. Como defendem Kramer e Nunes (2015), é necessário romper com o modelo escolar centrado na lógica adulta e construir um projeto pedagógico que se alinhe aos direitos da criança à participação, à escuta e à imaginação.

Ademais, é preciso enfrentar o discurso social hegemônico que associa o brincar à ociosidade ou à indisciplina. Muitas famílias, e até gestores escolares, pressionam por resultados imediatos, como alfabetização precoce, avaliação quantitativa e ensino de conteúdos formais, o que dificulta a implementação de propostas baseadas na ludicidade. Para romper com essa lógica, é indispensável que a escola assuma uma postura político-pedagógica clara, que reconheça a infância como tempo presente e valorize as aprendizagens que não cabem em tabelas e relatórios. Segundo Sarmento (2003), é preciso resistir à adultização precoce e garantir à criança o direito de viver plenamente sua infância.

Apesar dos obstáculos, há experiências pe-

dagógicas inspiradoras que mostram que o brincar livre pode — e deve — conviver com uma prática educativa intencional, ética e comprometida com a aprendizagem. Escolas que se inspiram na abordagem de Reggio Emilia, nas pedagogias participativas ou no movimento da escola ativa têm demonstrado que é possível articular escuta, observação e planejamento com espaços generosos para a brincadeira espontânea. Nessas experiências, o currículo emerge das próprias crianças: de seus gestos, perguntas, interesses e brincadeiras. Como afirma Rinaldi (2006), o professor deixa de ser o transmissor do saber para tornar-se um pesquisador da infância, que aprende com as crianças e com elas constrói conhecimento.

Tais experiências mostram que, quando o brincar é respeitado, ele se torna fonte inesgotável de aprendizagens significativas. As crianças desenvolvem competências socioemocionais, raciocínio lógico, habilidades linguísticas, coordenação motora e consciência corporal — tudo isso enquanto brincam, interagem e exploram. E mais importante: sentem-se reconhecidas, acolhidas e respeitadas em sua singularidade.

Portanto, promover o brincar livre na escola não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas sim a adoção de uma intencionalidade sensível e responsiva, que parte das crianças e não das imposições do adulto. É necessário criar ambientes e tempos que deem lugar à imaginação, à invenção e à espontaneidade — e, sobretudo, formar educadores capazes de valorizar essas expressões como atos de conhecimento e de cultura. O brincar livre, quando legitimado, transforma não apenas a infância, mas também a escola, tornando-a mais democrática, humana e viva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre a importância de escutar as expressões infantis e compreendê-las como parte fundamental da experiência educativa na Educação Infantil. O brincar livre emergiu como uma das formas mais potentes de expressão da infância, pois carrega em si os traços da subjetividade, da criatividade, da cultura e da maneira como as crianças se relacionam com o mundo. Reconhecer o brincar como linguagem legítima da infância é romper com perspectivas adultocêntricas e utilitaristas que ainda predominam em muitas práticas pedagógicas. A escuta sensível e atenta do educador às múltiplas linguagens da criança —

sejam elas gestuais, corporais, verbais, plásticas ou lúdicas — é um dos pilares de uma pedagogia que valoriza o sujeito infantil como protagonista do seu processo de aprendizagem. Conforme apontaram autores como Rinaldi (2006) e Oliveira (2012), escutar a criança é escutar também suas emoções, desejos, perguntas e narrativas, muitas vezes expressas por meio das brincadeiras, desenhos, danças ou construções com objetos. Essa escuta ativa exige disponibilidade, intencionalidade e uma prática pedagógica reflexiva, aberta ao diálogo e à escuta cotidiana dos gestos, falas e silêncios infantis.

O brincar livre, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma atividade de lazer ou a um intervalo entre momentos considerados "pedagógicos". Ele é, por excelência, um modo de aprender e se comunicar. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, reelabora experiências, socializa, inventa mundos e constrói conhecimentos. Para que essa vivência se efetive na escola, é preciso repensar as estruturas temporais e espaciais, criando ambientes ricos em possibilidades e respeitando o tempo da infância, que é não linear, exploratório e relacional.

No entanto, a implementação do brincar livre como prática educativa encontra obstáculos concretos. Um dos maiores desafios está na própria organização escolar, ainda marcada por rotinas rígidas, tempos cronometrados e espaços padronizados. Além disso, muitos educadores não se sentem preparados para valorizar e potencializar as brincadeiras infantis, seja por carência de formação inicial e continuada, seja pelas pressões externas por resultados e conteúdos formais. Como enfatizado por Barbosa (2008), é necessário ressignificar o tempo escolar para que as crianças possam mergulhar em suas brincadeiras, interrompê-las e retomá-las conforme suas curiosidades e interesses.

Outro ponto central é a necessidade de transformar o olhar social e institucional

sobre o brincar. Persistem ainda discursos que associam a brincadeira à ociosidade ou à falta de disciplina, o que enfraquece sua legitimidade no cotidiano educativo. Por isso, promover o brincar livre na escola exige uma mudança de paradigma, na qual se compreenda que brincar é um direito da criança, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Nesse sentido, experiências inspiradas em abordagens como a de Reggio Emilia, que valorizam a escuta das crianças, a documentação pedagógica e o ambiente como terceiro educador, apontam caminhos possíveis e férteis para uma educação mais sensível, democrática e poética. Nesses contextos, a escola torna-se um espaço de encontro entre múltiplas linguagens, onde brincar e aprender caminham juntos e a criança é reconhecida em sua potência de ser e de fazer.

Portanto, escutar as expressões infantis por meio do brincar é um compromisso ético, estético e político. É por meio dessa escuta que a escola se reinventa e se torna, de fato, um lugar de infância. Para que isso aconteça, é imprescindível investir na formação dos educadores, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na sensibilização das famílias e na construção coletiva de uma pedagogia que acolha a ludicidade, a imaginação e a diversidade das infâncias. Afinal, como nos ensina Malaguzzi, "nada sem alegria".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização dos tempos e espaços na educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. Brincar e aprender: o jogo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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, 2012.

GANDINI, Lella. O ambiente como terceiro educador: os valores de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 143-158.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Márcia G. Infância e educação infantil: políticas, pesquisas e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

MACHADO, Maria Lúcia de A.; KRAMER, Sonia. Educação infantil: muitas culturas, muitas linguagens. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos.
8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e o seu duplo: do pedagógico ao social, do desenvolvimento ao sociológico. In: QVORTRUP, Jens et al. (orgs.). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 21-44.

VECCHI, Vea. A estética na educação das crianças: o papel das artes visuais na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO
O objetivo do presente trabalho é: Apresentar experiência práticas exercidas na psicopedagogia clinica e institucional visando contribuir com a prática de futuros professores. A transformação histórica do contexto sócio-cultural resulta de um processo em constante evolução ao qual a estrutura familiar vai se moldando. No entanto, é importante considerar que por maiores que sejam as modificações na configuração familiar, essa instituição "permanece como unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha", contribuindo assim, tanto para o desenvolvimento saudável quanto patológico de seus componentes. Concluímos que é necessário que o psicopedagogo tenha um olhar abrangente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem para que venha compreender mais profundamente como ocorre este processo de aprender utilizando-se de uma abordagem mais ampla na qual não se toma apenas um aspecto da pessoa, mas sua integralidade.
PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia, Prática pedagógica, Família.

1. INTRODUÇÃO

A transformação histórica do contexto sócio-cultural resulta de um processo em constante evolução ao qual a estrutura familiar vai se moldando. No entanto, é importante considerar que por maiores que sejam as modificações na configuração familiar, essa instituição "permanece como unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha", contribuindo assim, tanto para o desenvolvimento saudável quanto patológico de seus componentes.
Segundo PILLETTI (1989), a criança precisa de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão para sentir-se adequada diante dos processos de aprendizagem. Um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e, consequentemente o comportamento antissocial.
Sabe-se que a convivência da criança no ambiente familiar é condicionada de seu rendimento escolar. Portanto as experiências vividas com os pais, a importância que estes dão para o sucesso dos filhos, as expectativas que apresentam mesmo em fase de pouco contato com o mundo cultural, interferem na resposta da criança no processo de educação formal. Conclui-se que, para a criança a relação vincular família/escola é de extrema importância em sua vida educacional, emocional e espiritual. O objetivo do presente trabalho é: Apresentar experiência práticas exercidas na psicopedagogia clinica e institucional visando contribuir com a prática de futuros professores.

2. Psicopedagogia Clínica/ Institucional

Esperava-se através desta união Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora. Diferenciar os que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam alguma deficiência mental, física ou sensorial era uma das preocupações da época. Observamos que a Psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos. Foi na década de 1970 que surgiram, em Buenos Aires, os Centros de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento. Estes psicopedagogos perceberam um ano após o tratamento que os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade como deslocamento de sintoma. Resolveram então incluir o olhar e a escuta clínica psicanalítica, perfil atual do psicopedagogo argentino (Matos, 2009).
Inicialmente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados por médicos na Europa no século XIX e no Brasil percebemos, ainda hoje, que na maioria das

vezes a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica (Matos, 2009). A Psicopedagogia foi introduzida aqui no Brasil baseada nos modelos médicos de atuação e foi dentro desta concepção de problemas de aprendizagem que se iniciaram, a partir de 1970, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médica-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos (Matos, 2009).
A Psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como um conhecimento independente e complementar, possuída de um objeto de estudo, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios. VISCA (apud BOSSA, 2000, p.210)

Com esta visão de uma formação independente, porém complementar, destas duas áreas, o Brasil recebeu contribuições, para o desenvolvimento da área psicopedagógica, de profissionais argentinos tais como: Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz, Jorge Visca, dentre outros. Temos o professor argentino Jorge Visca, como um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica.

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicopedagogia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes. MERY (apud BOSSA, 2000, p.39):

Segundo VISCA (1991) Foi o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Escola de Genebra – Psicogenética de Jean Piaget (já que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), Escola Psicanalítica – Freud (já que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprenderão de forma diferente) e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Riviére (pois se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido as influências que sofreram por seus meios sócio-culturais).
Em 1980, iniciou as atividades da Associação Brasileira de Psicopedagogia para buscar melhoria na qualidade dos ensinos nas escolas privadas e públicas. Nos dias de hoje a Psicopedagogia tem se preocupado cada vez mais com a ação preventiva, na dificuldade de aprendizagem a partir do próprio sistema de ensino e afirmam que já tem conhecimentos acumulativos.
Conforme ESCOTT (2001) A Psicopedagogia Clínica busca identificar as causas das dificuldades de aprendizagem que é necessário entender o sujeito como ser social, resgatar fraturas e o prazer de aprender e desta forma contribuir na solução dos problemas de aprendizagem e colaborando para a construção de um sujeito pleno crítico e feliz. O presente artigo desenvolveu-se em torno do estudo de caso de uma adolescente de 17 anos de idade, que cursava o 3º ano do ensino médio.
Para obter informações e realizar o diagnóstico psicopedagógico, fez-se necessário algumas sessões como: motivo da consulta, anamnese com a mãe, a hora do jogo, as provas projetivas e operatórias, lecto-escrita, o pensamento lógico-matemático e a avaliação psicomotora. Para finalizar o atendimento psicopedagógico foi acrescentado a hipótese diagnóstica, o plano de intervenção, a devolutiva ao paciente, família e escola, e a evolução do caso e conclusão.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A Prática foi concebida por intermédio de uma adolescente do sexo feminino cursando o 3º ano do ensino médio com 17 anos de idade, a quem utilizaremos o pseudônimo de S. chegou ao atendimento psicopedagógico trazida pela mãe com a queixa inicial de dislexia, pois a paciente tinha muita dificuldade na escrita, deixando de colocar algumas letras nas palavras escritas por ela.
O atendimento psicopedagógico ocorreu em

uma clínica particular dentro de uma Instituição de Ensino Superior Privada, que atende o público em geral, localizada na Zona Leste de São Paulo. Esse atendimento transcorreu no período de Agosto/2024 á Dezembro/2024, com dois encontros semanais de duas horas cada encontro, totalizando 100 horas em 50 sessões, sendo 50 horas no diagnóstico e 50 horas no tratamento.

4 PROPOSTAS PRÁTICAS

Sessão 1
Atividade: Motivo da consulta
Esse primeiro momento foi com a mãe da aprendente, que demonstrou muito interesse em ajudar a filha, já que á escola á indicou para o atendimento psicopedagógico, alegando que a aluna tem dislexia, pois troca e faltam letras nas palavras escritas por ela. teve um breve período de atendimento psicológico, mas não deu continuidade. Na época a procura foi por razão do comportamento de S. que estava mentindo muito.
A mãe é diarista e o padrasto trabalha na fabricação de panfletos. A mãe namorou o pai biológico por três meses e engravidou, o mesmo não assumiu a gravidez, alegando que a filha não era dele, já que a mãe tinha uma outra filha com o atual marido. Assim, chegou a procurar o pai biológico, porém se decepcionou com a atitude do pai, que não demonstrou interesse e atenção alguma por ela, por esse motivo não mais o procurou. O mesmo nunca colaborou em nada na criação de S.
Foi investigado na sessão seguinte, Anamnese, com o objetivo de coletar dados referentes aos aspectos orgânicos, pedagógicos e afetivos, tendo em vista que aparentemente a aprendente possa estar tendo fatores afetivos que comprometam a sua aprendizagem.

Motivo da consulta é uma ocasião para estabelecer hipóteses sobre os seguintes aspectos importantes para o diagnóstico do problema de aprendizagem; Significação do sintoma na família, ou, com maior precisão, articulação funcional do problema de aprendizagem;

a) Significação do sintoma para a família, isto é as reações comportamentais de seus membros ao assumir a presença do problema;
b) Fantasia de enfermidade e de cura e expectativas acerca de sua intervenção no processo diagnóstico e de tratamento;
c) Modalidade de comunicação do casal e função de terceiro.

Sessão 2
Atividade: Anamnese
A gravidez por não ter sido planejada e a situação financeira estar bem difícil, ela resolveu tentar o aborto tomando garrafadas feitas por sua suposta sogra, o que não surtiu efeito e a mãe posteriormente se arrependeu da conduta que teve.
Realizou o pré-natal, transcorreu tudo bem, S. nasceu de parto normal de cócoras com 2,430kg e 47cm de altura, chorou assim que nasceu. Mamou por volta de dois meses, depois não quis mais o seio materno. Nasceu com uma síndrome de Duany, onde os olhos são um pouco tortos e não há cura ou tratamento para esse tipo de síndrome.
Após a anamnese, podemos observar que a paciente apresenta em seus sintomas:
Aspectos afetivos: ausência do pai biológico, não se da muito bem com a irmã, o padrasto é ignorante e ela retruca então não se dão muito bem, chora além do normal, ás vezes está muito alegre, outras muito triste, é bem agitada, um pouco agressiva em casa.
Aspectos Pedagógicos: primeira garatuja no pré aos seis anos de idade gosta muito da escola, porém as professoras á indicaram para a terapia por acreditarem que ela tenha dislexia, pois troca e faltam letras nas palavras escritas por Sarah, trocou de escola por cinco vezes.
Aspectos Orgânicos: parto normal, porém de cócoras, tomou garrafada para tentar abortar o bebê, enjôo na gravidez e sensação de aborto, rói unhas, come um pouco além do que deveria, roncava quando criança andou com onze meses e teve controle das esfíngeres com um ano e oito meses, é um pouco estrábica, diagnosticada quando criança com síndrome de duani, pois tinha uma pele dentro dos olhos. Tem grande fluxo menstrual, é desorganizada com a mochila, assim como com o quarto. Desde criança

gosta muito de guardar lixinhos, pedaços de papéis, bolinhos amassados dentro da mochila, banana, etc.
Segundo Weiss (2003) o objetivo da anamnese é colher dados significativos sobre a história da vida do paciente. De acordo com Paín (1992) a história vital nos permitirá detectar o grau de individualização que a criança tem com relação á mãe e a conservação de sua história nela.

Sessão 3
Atividade: Visita á escola
Fomos recebidos muito bem na Instituição Escolar Estadual situada na Zona Leste de São Paulo, onde S estuda, pela coordenadora da escola, Senhora Marta, que se comprometeu em uma de suas reuniões, falar com todos os professores sobre S. para que fosse realizado um relatório sobre a aluna. Deixou claro que não foi á escola quem encaminhou S ao tratamento psicopedagógico, e sim, sua mãe que percebe que a filha tem algumas dificuldades. Ficamos no aguardo de um futuro relatório explicando melhor a situação de S. na instituição escolar.
Segundo Weiss (2012) a entrevista escolar comumente ocorre com o orientador educacional, supervisor pedagógico ou psicólogo escolar, que nos transmitem a visão dos professores sobre a conduta em sala, o relacionamento com os colegas com os próprios profissionais, além da produção nas diferentes disciplinas.
Weiss (2012) a análise do material escolar implica verificar a metodologia utilizada em sala de aula, ou seja, a qualidade didática. Por exemplo, no que se refere ao erro, observasse o tipo de erro ou acerto do paciente, o modo como esse é encarado pelo professor, se é assinalado, revisto e trabalhado na construção do conhecimento. Observa-se também como anda a organização em nível de antecipação e estruturação das atividades o cuidado ou não com seus diferentes materiais. Visitar a escola permite levantar dados muito importantes que vão da natureza física da escola até á dinâmica da sala de aula (Rosa, 2009).

Sessão 4
Atividade: A Hora do Jogo
A sessão a hora do jogo, vai permitir a análise de como a paciente se aproxima do desconhecido e se apropria ou não dele. Consigna: Aqui está uma caixa com muitas coisas e você pode brincar com tudo o que quiser, enquanto isso,vou anotar o que você vai fazendo.
Olhou todos os jogos e optou por iniciar explorando o jogo da memória, brincou sozinha. Aparentou ter uma boa memória, conseguiu rapidamente encontrar o par das peças. Então a terapeuta perguntou se ela sabia o por que estava ali? Respondeu que é porque tem problemas de aprendizagem, principalmente na leitura, e na matéria em que mais apresenta dificuldades é matemática.
Posteriormente pegou o jogo do pula macaco, para explorar. A aprendente aparentemente apresenta algumas características da modalidade de aprendizagem hipoassimilativa e hiperacomodativa, pois a mesma, apesar de ter interagido com alguns objetos já conhecidos, não criou algo novo, apenas reproduziu o que já sabia.
O jogo, além de diagnóstico, é um procedimento para a intervenção terapêutica, o que segundo Winnicott (apud: Brenelli, 1996) Situa-se: Numa área intermediária entre a realidade interna do sujeito e a realidade compartilhada do mundo externo aos sujeitos, permitindo que ambas sejam comunicadas.
Segundo Paín (1986) os exercícios de todas as funções semióticas que supõem as atividades lúdicas possibilitam uma aprendizagem adequada, na medida em que é através delas que se constroem os códigos simbólicos e se dá a fantasia de cura e de tratamento de cada objeto nas suas múltiplas

circunstâncias possíveis. Na parte afetiva, considera-se que os jogos infantis, reproduzem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu.

Sessão 5
Atividade: EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem)

A realização da EOCA tem a intenção de investigar o modelo de aprendizagem do sujeito, sendo sua prática baseada na Psicologia Social de Pchón Riviere nos postulados

da Psicanálise e no método Clínico da escola de Genebra (Bossa, 2000).
Pediu-se á S. que me mostrasse o que sabe fazer? O que ensinaram à ela. Disponibilizou-se todo o material com a linha de vida dela e pediu-se para que nessas folhas que seriam divididas de sete em sete anos ela colocasse através de desenhos e escrita o que mais a marcou, ou seja, as partes mais importantes de sua vida, o que gostou ou não.Iniciou os sete primeiros anos contando que passou férias escolares na cidade de Monguaguá e Mirandópolis, onde o pai encontrava-se preso.
No segundo momento, na linha da vida de 7 á 14 anos de idade relatou que teve sua primeira festa de aniversário aos 8 anos de idade, e que sua mãe trabalhou por várias semanas para juntar o dinheiro para a compra de um presente que ela queria, uma bolsa que virava uma cozinha. Perdeu um dos irmãos com 15 anos de idade (baleado).
Ocorreu tentativa de abuso sexual por parte do filho mais velho de seu padrasto, porém não conseguiu concluir o toque físico. Esse fato ocorreu quando S. tinha nove anos de idade, ela por sua vez contou a sua mãe, que brigou com seu pai, ele bateu nela e disse a S. que não era seu pai verdadeiro e isso doeu muito nela. Nessa mesma idade começou a namorar, deu o seu primeiro beijo.
No terceiro momento, na linha da vida de 14 á 16 anos de idade, relatou que se apaixonou por uma professora, não queria assumir, mas diz que desde pequena era menina moleque.
Descobriu a paixão por livros, o dom por poesias, quando triste, escreve poesias depressivas ou de amor e carinho. Canta na banda da igreja e da aula de crisma.

Finaliza dizendo que esteve um pouco depressiva e sente-se sozinha mesmo com gente ao seu lado. A única pessoa com quem não se sente sozinha, é com sua melhor amiga da igreja, com quem é apaixonada a muito tempo, mas nunca se declarou.
S. relata que já se queimou com ferro, tirou várias mechas de cabelo, se cortou com caneta, esquentava o bico da caneta e colocava na pele, rói unhas e estala os dedos. Diz também que a mãe não demonstra afeto á ela, nunca á abraça ou diz que á ama. E que sente ciúmes da irmã por conta de o pai ser dela, por isso sente uma certa inveja da situação. Revelou também ter usado maconha para experimentar a pouco tempo, influencia do irmão que hoje mora com a família dela.
O que se pode observar mediante essa sessão, é que S. está inserida em um ambiente desfavorável á aprendizagem, onde aparentemente não tem um respaldo da família e nem local apropriado para conclusão de seus estudos. De acordo com Visca (1987) o que nos interessa observar na EOCA, é seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesa, ansiedades, áreas de expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc.
A realização da EOCA tem a intenção de investigar o modelo de aprendizagem do sujeito, sendo sua prática baseada na Psicologia social de Pchón Riviere, nos postulados da Psicanálise e no método clínico da escola de Genebra (Bossa, 2000, p.44).

Sessão 6
Atividade: Teste Psicopedagógico da Família
Na aplicação do Teste da Família, estivemos investigando como se dá a relação entre seus membros como um todo, e individualmente.
Entregamos á paciente o material em seguida solicitou que desenhasse uma família.
A solicitação de que se desenhasse uma família e não a sua família, tem como objetivo liberar a paciente tanto no nível inconsciente quanto no nível crítico. Fica mais fácil falar da sua família se acreditar que está se falando de outra família qualquer.
Deste modo a aluna desenhou a família da melhor amiga, por quem é apaixonada mas nunca se declarou, família da qual S. demonstra ter muita admiração por serem unidos, amorosos e quererem ajudar sempre o próximo.
O que apareceu nesse desenho foi o conteúdo latente, a cena imaginária da família que S. gostaria de ter.
Em toda sua obra, (FERNANDEZ, 2012) destaca que é preciso, no campo psicopedagógico, sempre incorporar novos saberes e conhecimentos sobre a inteligência, o cor-

po, o desejo e o organismo pelo fato de que estes são os principais níveis intrincados no ato humano de aprender. Cada sujeito, em seus processos de aprendências, possui sua própria modalidade de aprendizagem, o que quer dizer que cada um, em sua individualidade, possui próprias condições, seus limites e meios para acessar conhecimentos e construir saberes.
Todo processo de aprendizagem transcende a estruturação cognitiva, pois requer a afetização do objeto, visto que implica na utilização de operações cognitivas sem esquecer a tematização ou conteúdo adquirido mediante recursos cognitivo-afetivo-afetivos postos em jogo (VISCA, 1991). Ou seja, a melhor forma de transmissão da aprendizagem acontece não só na escola, mas também no sujeito. Valorizando aspectos como: personalidade, inteligência, afetividade, grupo instituição, comunidade, cultura, entre outros.

Sessão 7
Atividade: Teste da Família Cinética
Na aplicação do teste projetivo da Família Cinética, buscamos compreender como se dá o estabelecimento de vínculos entre os membros da família. (ANDRADE, 1998).
A consigna foi: desenhe uma família fazendo alguma coisa juntos: a aprendente desenhou toda a família sentados á mesa no dia dos pais , que é quando costumam reunir-se para comemorar.
Ao término do desenho, perguntamos se aquela família era feliz? S. respondeu que em alguns momentos. A aprendente tem apresentado um modo repetitivo em suas representações, sinalizando uma modalidade de aprendizagem hipoassimilativa.
Origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma de âncora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. FERNANDEZ, (1990, p.30)

Bowen (apud Nichols e Sch Wartz, 1998) questionaria desta forma: O comportamento da menina depende de seu relacionamento com seu pai, e este, por sua vez, depende do relacionamento do pai com a esposa... As fronteiras que cercam o subsistema executivo são de particular importância porque a hierarquia da família é vista como fundamental para o seu bem-estar.

Sessão 8
Atividade: Teste do Par Educativo
É possível interpretar neste teste, relações ensinante - aprendente, o papel vivido na escola, em turma, as rejeições ás situações escolares, ameaça da figura do professor, etc. Na aplicação deste teste, o objetivo de aprendizagem como meio para detectar a relação vincular latente. (VISCA, 2013). Neste caso, a aluna fez o desenho sem dificuldades, logo concluiu o mesmo. Desenhou uma pessoa dando aula de violão á uma garota.
Notou-se que em todos os seus desenhos, as mãos das pessoas nunca aparecem. Desenhos onde os personagens não possuem mãos podem ser indicativos de dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do período sensório motor, a possibilidade de entrar em contato com o objeto de conhecimento, ao comprometimento com o vínculo afetivo mãe/criança.
Segundo Piaget, (1986, p.5) o desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, cujo mesmo prazer funcional e cuja mesma autotelia apresenta, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real.

A atividade de desenho-história (Trinca, 1997): instrumento que, de acordo com o autor, é uma forma de comunicação direta e indireta de pontos nodais de angústias, fantasias inconscientes, sentimentos, atitudes e desejos. Possui concordância com testes cujo referencial psicanalítico é analisado pelo autor e constitui-se por desenho seguido de narrativa.

Sessão 9
Atividade: Provas Piagetianas
A aplicação das Provas Piagetianas tem com finalidade conhecer o funcionamento e desenvolvimento das funções lógicas do sujeito.
Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação á sua idade cronológica, ou seja, um obstáculo epsitêmico. (Sampaio, 2014, p. 41).

Segundo VISCA (1995) a aplicação das Provas Operatórias tem com objetivo determinar o nível de pensamento do sujeito realizando uma análise quantitativa, e reconhecer as diferenças funcionais realizando um estudo predominantemente qualitativo.
As provas aplicadas foram:
Conservação de matéria (massa);
Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos; Conservação de quantidade de líquido;
Inclusão de classes; Seriação de palitos
A princípio demonstrou uma certa ansiedade do que estaria por vir, e um certo receio se conseguiria concluir o teste. A aprendente realizou com presteza as atividades solicitadas, não demonstrou curiosidade sobre o material, teve um ritmo acelerado na resolução das proposições, aparentemente em algumas provas demonstrou insegurança na realização das mesmas.
Concluindo os dados apontam para construções que se situam predominantemente num nível de transição entre o pré-operatório e em transição para o primeiro subestágio operatório-concreto.
Segundo Sara Pain (Pain, 1986): o exame das provas projetivas permitirá, em geral, avaliar a capacidade do pensamento para construir no relato ou no desenho, uma organização suficientemente coerente e harmoniosa como para veicular e elaborar a emoção; também permitirá avaliar a deterioriza-ção que se produz no próprio pensamento, quando o quantum emotivo resulta excessivo. O pensamento incoerente não é a negação do pensamento, ele fala ali mesmo onde se diz mal ou não se diz nada e insto oferece a oportunidade de determinar a norma no incongruente e saber como o sujeito ignora.
Embora os estágios de desenvolvimento mental ocorram numa ordem fixa, crianças diferentes passam de um estágio para o outro em idades diferentes. Além disso, uma criança pode estar num determinado estágio para algumas coisas, e em outro estágio para outras. CHARLES (Apud Piaget, 1986, p.1):

Em relação á modalidade de aprendizagem, ela continua a apresentar características relacionadas á modalidade hipoassimilativa-hipoacomodativa.

Sessão 10
Atividade: Vínculos Consigo Mesmo
O teste Projetivo Psicopedagógico Vínculos Consigo Mesmo, visa estabelecer ligação com o meio em que vive afetivamente e socialmente. Aquilo que um capta do outro esta em função de uma analogia com outro (Riviére, 2007).
Ao analisar os desenhos foi possível observar que a aprendente possui uma estrutura de desenho repetitiva, sua narrativa em alguns momentos foi monótona e a escrita ficou apenas em frases curtas, sua letra é média e com espaços ao escrever.
Segundo SIMÕES (2010,APUD. Dolto, 1999) as palavras, sejam elas ditas ou não ditas, têm sua importância sobre os acontecimentos que marcam a vida da criança; a comunicação interpsíquica adivinda das unidades psicofísicas produz efeitos, tenha-se consciência disso ou não, cada vez mais cedo. É justamente sobre essa compreensão que quero lhes falar: é o papel do dizer e, mais ainda, do agir. Para uma criança, tudo é linguagem significativa.

Sessão 11
Atividade: Vínculos Familiares
Teste Projetivo Psicopedagógico Vínculos Familiares, onde será avaliado como o aprendente se coloca no contexto familiar e os vínculos estabelecidos.
A Planta da Minha Casa tem como objetivo, conhecer a representação do campo geográfico do lugar onde mora e a localização real dentro do mesmo. Seu relato é condizente com o que desenha, o título corresponde com o mesmo. Na identificação projetiva uma parte da pessoa, que se atreve a misturar-se na cena entre personagens e na emoção. (Riviére, 2007).
Segundo (SISTO, 2002): embora não exista uma concordância quanto ao papel desempenhado pelos afetos no processo de conhecer, é consenso o fato de que os estados afetivos interferem no cognitivo. Também parece haver uma certa concordância quanto ao fato de que as funções afetivas e cognitivas são de natureza distinta, embora indissociáveis, uma vez que não existe conduta afetiva sem elementos cognitivos, nem tão pouco elementos cognitivos desvinculados

do afeto.
Entende-se a família como sendo uma estrutura protetora, que desempenha a tarefa de orientar a criança ou adolescente, de forma a favorecer seu crescimento e aprendizado no contexto social. (Sukiennik, 1996).

Sessão 12
Atividade: Vínculos Escolares
Teste Projetivo Psicopedagógico Vínculos Escolares; A Planta da Sala de Aula tem por objetivo investigar a representação do campo geográfico da sala de aula e sua posição real e desejada da mesma.
Consigna: "Gostaria que você desenhasse a planta da sua sala de aula, como se você estivesse vendo-a de cima". Segundo (BOSSA, 1994) pensar a escola á luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e sócio-culturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade.
Para (FERNANDEZ, 2001) Nossa escuta não se dirige aos conteúdos não-aprendidos, nem aos aprendidos, nem ás operações cognitivas não- logradas ou logradas, nem aos condicionantes orgânicos, nem aos inconscientes, mas ás articulações entre diferentes instâncias. Não se situa no aluno, nem no professor, nem na sociedade, nem nos meios de comunicação como ensinantes, mas nas múltiplas relações entre eles.
A representação da Planta da Sala de Aula, apresentou um tamanho adequado, possui os objetos relacionados ao contexto físico da sala, sendo a disposição tradicional. O vínculo pode ser negativo, pois indica uma rejeição com o grupo no qual esta inserida. Sua modalidade de aprendizagem continua com característica predominante da modalidade de aprendizagem hipoassimilativa/hipoacomodativa.

O pensamento incoerente não é a negação do pensamento, ele fala ali mesmo onde se diz mal ou não diz nada, e isto oferece a oportunidade de determinar a norma no incongruente e de saber como o sujeito ignora. PAÍN (2008, p.62)

Sessão 13
Atividade: Coleção Papel de Carta

O Teste a ser aplicado foi a Coleção Papel de Carta, cujos objetivos se dão através da apresentação de seis lâminas que compõem o Teste, as lâminas com desenhos infantis, sugerem temas específicos como: Comunicação, Vinculação Afetiva, Receber Afeto, Interação Familiar, Relação com a Aprendizagem e Prognóstico.
O que podemos observar é que justamente nas lâminas da comunicação e da interação familiar, foi onde S. apresentou maior dificuldade, talvez por ela vivenciar essa falta de comunicação e afeto em sua casa.
Segundo Chamat: (1997, p.63). "O autor coloca que a privação parcial traz consigo a angústia e uma busca constante de amor, aliados a fortes sentimentos de vingança, carregados de culpa e depressão. Por outro lado, interfere nas relações vinculares, bloqueando as emoções e a afetividade".
Winnicott (1975, p.68). "Aponta que é a partir dos cuidados que o bebê recebe de sua mãe, que começa a construir sua personalidade, seu modo peculiar de perceber a si mesmo e, consequentemente, o universo que o cerca. Se esses cuidados não forem satisfatórios a criança, em seu desenvolvimento, irá formar um falso "self". A aprendente demonstrou que vive um conflito interno, pois não consegue se ver e qual é o seu papel neste contexto social e familiar não gostam de demonstrar seus sentimentos e medos, pois acredita ser o centro das atenções, gostaria de ser ouvida por quem cuida dela, mas não acontece, sendo assim acaba por valorizar aquele que resolve os problemas familiares.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo oportuniza a prática das teorias e conhecimentos adquiridos durante o curso de Psicopedagogia Clínica. Ao desenvolver este trabalho, podemos analisar e desta forma melhor compreender a aprendizagem de um sujeito com dificuldades de aprendizagem.
A partir da queixa apresentada pela responsável, acompanhamos o processo ensino aprendizagem e dificuldades da aluna apresentada. Assim, expusemos o resultado aos

pais e a escola e apresentamos alternativas para contribuir com um melhor desempenho escolar do mesmo.

Sentindo na pele o papel desempenhado pelo psicopedagogo clínico, pudemos perceber o quanto é valioso intervir na vida de um aprendente com dificuldades de aprendizagem, estimulando-as a superar suas limitações e trazendo de volta sua auto-estima, sua alegria. Concluimos que é necessário que o psicopedagogo tenha um olhar abrangente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem para que venha compreender mais profundamente como ocorre este processo de aprender utilizando-se de uma abordagem mais ampla na qual não se toma apenas um aspecto da pessoa, mas sua integralidade.

Sendo a alfabetização célula mãe que norteia toda trajetória do aprendizado e do saber socialmente elaborado e acumulado pela humanidade, é necessário que saia do discurso de programa vultoso e se transforme em prioridade no contexto. Não cabe ao psicopedagogo julgamentos precoce e equivocados e tão menos divisões de atitudes baseadas nos conceito de certo, errado, mas sim, um olhar dirigido a um sujeito, que é único, peculiar e tem sua própria história e, portanto suas atitudes ou falta delas são reflexo dessa constituição, mesmo inserido em um cenário social. É necessário, por fim, considerar o sujeito como um corpo; esse que é dotado de conhecimento, de afetos e emoções, de um organismo, de inteligência e de cultura.

6 REFERENCIAS

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CAMPOS, Maria Célia R. Malta. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. In: RUBINSTEIN, Edith. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

CHAMAT, Leila Sara José. Relações Vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

DOLTO, Françoise. Quando os pais se separam. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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.

RIVIÉRE, Enrique Pichon. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAMPAIO, Simaia. Atividades corretivas de leitura e escrita: Guia prático para disléxicos e pré escolares. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

SAMPAIO, Simaia. Manual Prático do diagnóstico Psicopedagógico Clínico. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VISCA, J. Psicopedagogia: Novas Contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSHY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ZIMERMAN, GL. Velhice: Aspectos Biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed; 2000.

Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto da educação básica brasileira, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, baseia-se em referenciais teóricos que discutem a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da diversidade cultural. Identifica-se que os principais entraves estão relacionados à insuficiência de formação docente específica, à carência de materiais didáticos adequados, à resistência de setores da comunidade escolar e à ausência de políticas públicas contínuas e fiscalizadas. Observa-se também a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos ainda presentes nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Considera-se que, para garantir a efetividade dessas leis, é imprescindível investir em formação inicial e continuada de professores, ampliar o acesso a recursos pedagógicos de qualidade e promover a conscientização sobre a importância de uma educação antirracista e inclusiva.

Palavras-chave: Educação básica; Educação antirracista; Leis 10.639/03 e 11.645/08; Relações étnico-raciais; Currículo escolar.

Abstract

This article aims to analyze the challenges faced in the effective implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 within the context of Brazilian basic education, which establish the mandatory teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture. The research, of bibliographic nature and qualitative approach, is based on theoretical frameworks that discuss education for ethnic-racial relations and the appreciation of cultural diversity. The main obstacles identified are the lack of specific teacher training, scarcity of appropriate teaching materials, resistance from segments of the school community, and the absence of continuous and well-monitored public policies. The study also highlights the need to deconstruct prejudices and stereotypes still present in pedagogical practices and school curricula. It is considered that, to ensure the effectiveness of these laws, it is essential to invest in initial and continuing teacher education, expand access to quality educational resources, and raise awareness of the importance of an anti-racist and inclusive education.

Keywords: Basic education; Anti-racist education; Laws 10.639/03 and 11.645/08; Ethnic-racial relations; School curriculum.

1. Introdução

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco histórico na luta pela valorização da diversidade étnico-racial e pelo reconhecimento das contribuições de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou essa determinação, tornando igualmente obrigatória a abordagem da "História e Cultura dos Povos Indígenas".

Essas legislações, alinhadas a princípios constitucionais de igualdade e não discriminação, visam não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas também a promoção de uma educação antirracista e a desconstrução de preconceitos historicamente consolidados. Seu objetivo central é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural como elemento constitutivo da identidade nacional.

Entretanto, passadas mais de duas décadas da aprovação da primeira lei, ainda persistem inúmeros desafios para a sua efetivação. Pesquisas apontam que grande parte

das escolas brasileiras não incorporou de maneira sistemática e crítica os conteúdos previstos, limitando-se, em muitos casos, a abordagens pontuais em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, sem promover uma integração transversal e interdisciplinar ao longo do ano letivo (GOMES, 2012; MUNANGA, 2005).
Entre os principais entraves estão a ausência de formação inicial e continuada de professores para lidar com as temáticas de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente essas culturas; e a resistência, explícita ou velada, de alguns setores escolares e familiares. Além disso, a fragilidade das políticas públicas de acompanhamento e fiscalização contribui para que a aplicação das leis se mantenha desigual e, em muitos casos, meramente formal.
Neste contexto, torna-se fundamental analisar criticamente os obstáculos que dificultam a plena implementação dessas legislações na educação básica e apontar caminhos para sua efetivação. A reflexão proposta neste artigo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e o respeito à pluralidade cultural, entendendo que a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é um passo indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

2. Fundamentação Teórica

A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 insere-se no contexto mais amplo das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade cultural no Brasil. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (art. 205), garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

2.1. Marco legal e histórico

A Lei nº 10.639/03 foi resultado de intensas lutas dos movimentos negros e de educadores comprometidos com a superação do racismo estrutural, alterando a LDB (Lei nº 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa lei estabelece, em seu artigo 26-A, que o conteúdo deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, mas sem restringir-se a essas disciplinas.
Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou a perspectiva da anterior, tornando igualmente obrigatória a abordagem da História e Cultura dos Povos Indígenas. Essa mudança atendeu a reivindicações históricas dos povos originários, reconhecendo seu papel na formação social, econômica e cultural do país (BRASIL, 2008). Ambas as leis são complementadas por documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2004), que oferecem parâmetros para a prática pedagógica.

2.2. Educação para as relações étnico-raciais

A abordagem das relações étnico-raciais no currículo escolar vai além da mera inserção de novos conteúdos. Como enfatiza Gomes (2012), trata-se de um processo pedagógico voltado à promoção de práticas antirracistas, que visam desconstruir estereótipos, valorizar saberes historicamente marginalizados e reconhecer as múltiplas contribuições culturais para a formação da sociedade brasileira.
Munanga (2005) destaca que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser crítico, interdisciplinar e contínuo, integrando-se às diferentes áreas do conhecimento e ao projeto político-pedagógico das instituições. Para tanto, é necessário considerar que o racismo no Brasil é estrutural e institucional, influenciando desde a elaboração de políticas públicas até o cotidiano das interações escolares.
A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil tem como base legal a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, especialmente, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Essas últimas representam marcos no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural, tornando obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), a ERER não deve restringir-se a datas comemorativas ou eventos isolados, mas integrar-se ao projeto político-pedagógico de forma transversal e interdisciplinar, influenciando conteúdos, metodologias e práticas escolares.

A ERER visa promover uma educação antirracista, desconstruindo estereótipos e preconceitos que historicamente marginalizaram povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Conforme Gomes (2012), a proposta é formar cidadãos capazes de reconhecer a diversidade étnico-cultural como parte constitutiva da identidade nacional, estimulando a valorização de diferentes saberes, tradições e histórias.

Munanga (2005) ressalta que essa abordagem exige um ensino crítico, que vá além da simples adição de novos conteúdos, promovendo a reflexão sobre as relações de poder, dominação e exclusão que estruturam a sociedade brasileira.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da ERER enfrenta obstáculos significativos. Abramowicz e Oliveira (2010) destacam a falta de formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não recebem preparo adequado para abordar as temáticas de forma contextualizada e crítica.

Outro desafio é a escassez de materiais didáticos que representem adequadamente as culturas afro-brasileiras e indígenas. Silva (2010) observa que grande parte dos livros escolares ainda apresenta essas culturas de forma folclorizada, sem aprofundar aspectos históricos, políticos e sociais.

Além disso, a resistência institucional e social ao tratamento crítico do racismo contribui para que muitas escolas limitem-se a abordagens superficiais, sem impacto transformador na cultura escolar.

A consolidação da ERER requer políticas públicas permanentes, com monitoramento e avaliação contínuos. A formação docente deve incluir não apenas conteúdos históricos e culturais, mas também metodologias participativas que valorizem o protagonismo dos estudantes e o diálogo intercultural (FREIRE, 1996).

A escola precisa assumir um papel ativo na promoção da justiça social e no combate às desigualdades, reconhecendo que o racismo é estrutural e que sua superação depende de mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas relações escolares.

2.3. Desafios pedagógicos e institucionais

A efetivação dessas leis enfrenta obstáculos que se inserem no contexto mais amplo da desigualdade educacional no Brasil. Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), um dos principais entraves é a formação insuficiente de professores, que muitas vezes não recebem, durante sua graduação, conteúdos e metodologias adequadas para trabalhar com as temáticas previstas. Essa lacuna compromete a segurança e a profundidade com que os conteúdos são abordados, limitando a ação docente a eventos pontuais. A formação continuada também é limitada, frequentemente reduzida a ações pontuais, sem continuidade e sem articulação com o projeto político-pedagógico das escolas.

Outro desafio é a ausência ou inadequação de materiais didáticos. Pesquisas apontam que livros e recursos pedagógicos frequentemente reproduzem visões estereotipadas ou superficiais das culturas afro-brasileiras e indígenas (SILVA, 2010). Além disso, a falta de políticas públicas contínuas de acompanhamento e avaliação dificulta a consolidação de práticas transformadoras.

No plano institucional, há resistência, explícita ou velada, à implementação efetiva das leis. Tal resistência pode manifestar-se na minimização da importância do tema, na alegação de "neutralidade pedagógica" ou na limitação do trabalho a atividades comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, esvaziando o potencial transformador da ERER (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2010).

Além disso, setores da comunidade escolar e

de famílias, influenciados por visões conservadoras ou preconceituosas, podem contestar a inclusão de conteúdos sobre racismo e diversidade cultural, criando tensões que desestimulam professores e gestores.

Muitos livros didáticos ainda apresentam representações estereotipadas de africanos, afrobrasileiros e indígenas, reforçando preconceitos em vez de desconstruí-los (SILVA, 2010; GOMES, 2012). A carência de acervos bibliográficos diversificados, filmes, jogos educativos e recursos tecnológicos limita a possibilidade de desenvolver aulas mais atrativas e críticas.

Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes para a produção e distribuição de materiais contextualizados dificulta o trabalho dos educadores, especialmente em regiões com menor acesso a investimentos e infraestrutura.

A inexistência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação da aplicação das leis nas escolas brasileiras constitui um entrave institucional relevante. Sem fiscalização adequada, as ações acabam sendo pontuais, descontínuas e dependentes da iniciativa individual de professores ou diretores (BRASIL, 2004; OCDE, 2020).

Essa fragilidade institucional impede a construção de indicadores que permitam identificar avanços, retrocessos e necessidades específicas, comprometendo a efetividade das políticas educacionais para a promoção da igualdade racial.

Os desafios não se restringem a aspectos técnicos ou legais, mas envolvem uma mudança cultural na forma como a escola compreende e lida com a diversidade. Para que a ERER seja efetiva, é necessário superar a visão eurocêntrica ainda predominante no currículo e reconhecer saberes e práticas históricas de grupos marginalizados como legítimos e fundamentais na formação cidadã (MUNANGA, 2005; GOMES, 2012).

Essa transformação demanda tempo, formação crítica, apoio institucional e políticas educacionais de longo prazo, capazes de criar um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

2.4. Perspectivas teóricas para a efetivação

A partir de uma perspectiva freireana, a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 exige que a educação seja um ato político de libertação e conscientização (FREIRE, 1996). Isso implica adotar metodologias participativas, promover o diálogo intercultural e estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre as relações de poder e exclusão que marcam a história do Brasil.

Portanto, a fundamentação teórica aponta que, embora os avanços normativos sejam significativos, sua concretização depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente, produção de materiais de qualidade e transformação das práticas pedagógicas.

A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 demanda um arcabouço teórico capaz de orientar políticas, currículos e práticas pedagógicas para além da inclusão pontual de conteúdos. Trata-se de transformar epistemologias, metodologias e relações escolares, enfrentando o racismo estrutural e a colonialidade do saber presentes na escola brasileira.

A pedagogia crítica de Paulo Freire fornece base para compreender a educação como prática de liberdade e de conscientização (FREIRE, 1996). Ao propor diálogo, problematização e leitura crítica da realidade, sustenta-se que os conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas devem ser abordados como eixos de análise social e histórica, e não como apêndices curriculares. No campo específico da ERER, Gomes (2012) e Silva (2010) defendem uma educação antirracista que confronte desigualdades, valorize identidades historicamente subalternizadas e reconheça o racismo como problema público e pedagógico.

As perspectivas de culturally relevant pedagogy (LADSON-BILLINGS, 1995/2009) e culturally responsive teaching (GAY, 2010) afirmam que práticas eficazes integram três dimensões: sucesso acadêmico, desenvolvimento sociopolítico e afirmação identitária dos estudantes. Aplicadas ao contexto brasileiro, orientam docentes a selecionar conteúdos, linguagens, avaliações e estratégias que dialoguem com repertórios culturais negros e indígenas, reconhecendo saberes comunitários como fontes legítimas de conhecimento escolar.

A interculturalidade crítica (CANDAU, 2012) propõe que o encontro entre culturas na escola não se limite ao "conviver", mas implique negociação de poder e reconhecimento de epistemes silenciadas. Em convergência, os aportes da decolonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009) e das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009) defendem a denúncia da hierarquia racial de saberes produzida pela colonialidade e a validação de cosmologias e modos de conhecer afro-indígenas. No Brasil, Munanga (2005) e Gonzalez (1988) explicitaram as implicações dessas perspectivas para o currículo, ao reivindicarem a centralidade das experiências negras e indígenas na formação nacional.

A efetivação das leis supõe compreender o currículo como campo de disputa política (APPLE, 2004). A noção de justiça curricular implica deslocar cânones eurocentrados, revisitar objetos de ensino (História, Artes, Literatura, Ciências Humanas e da Natureza) e construir sequências didáticas que trabalhem agência histórica, produção científica e contribuições estético-culturais de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (BRASIL, 2004) e a legislação correlata orientam a transversalidade e a interdisciplinaridade, articuladas ao projeto político-pedagógico.

A literatura aponta que mudanças sustentáveis dependem de formação docente continuada, situada e reflexiva, com observação de aulas, planejamento colaborativo e investigação da própria prática (GOMES, 2012; SILVA, 2010). Comunidades de prática favorecem rotinas de estudo de materiais (textos, obras, fontes orais), elaboração de avaliações formativas e uso de critérios antirracistas na seleção de recursos didáticos. A perspectiva freireana de "formação como práxis" (FREIRE, 1996) converge com abordagens de pedagogia culturalmente relevantes, ao ancorar mudanças em problemas reais da escola.

A efetivação curricular requer gestão democrática que proteja o trabalho docente, incorpore o tema no PPP, assegure tempos de planejamento e dialogue com famílias e movimentos sociais. A escola, como espaço público, deve abrir-se a itinerários formativos interculturais, parcerias com museus, terreiros, aldeias, coletivos culturais, e valorizar mestres e lideranças locais como coautores do processo educativo (CANDAU, 2012; BRASIL, 2004).

Em termos avaliativos, as perspectivas teóricas convergem para avaliação formativa voltada à aprendizagem e à equidade, com feedbacks qualitativos e instrumentos que capturem competências críticas e interculturais. A responsabilização (accountability) precisa incluir indicadores de implementação da ERER, como oferta de formação, presença de acervos, sequências didáticas transversais e participação comunitária— evitando reduzir-se a eventos pontuais.

3. Considerações Finais

A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação básica brasileira representa um compromisso ético, político e pedagógico com a superação do racismo estrutural e a promoção de uma educação plural, democrática e socialmente justa. Os desafios identificados — que vão desde limitações na formação docente até entraves institucionais e resistências ideológicas — revelam que não se trata apenas de inserir conteúdos pontuais nos currículos, mas de promover uma transformação estrutural no projeto educativo.

A incorporação das perspectivas teóricas apresentadas — pedagogia crítica, pedagogias culturalmente relevantes e responsivas, interculturalidade crítica, decolonialidade e justiça curricular — oferece fundamentos sólidos para orientar a prática docente e a gestão escolar. Essas abordagens apontam que a educação das relações étnico-raciais deve atravessar todas as áreas do conhecimento, ser sustentada por políticas públicas de formação continuada e contar com o envolvimento ativo de comunidades e movimentos sociais.

Assim, a efetivação plena das leis exige uma combinação articulada de ações: revisão curricular contínua; formação docente que integre teoria e prática; gestão democrática com compromisso antirracista; produção e disseminação de materiais didáticos adequados; e avaliação formativa voltada à equidade. Apenas por meio de um processo

coletivo, sustentado por políticas consistentes e participação social, será possível transformar o ambiente escolar em um espaço de valorização da diversidade, fortalecimento das identidades e construção de novas narrativas históricas.

Referências

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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/SECAD, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 822-839, 2012.

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

GAY, Geneva. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: entre saberes e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

LADSON-BILLINGS, Gloria. The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 437-472.

RESUMO
O artigo destaca a importância fundamental do número zero na educação matemática básica. Com base na experiência do autor como professor, o texto explora como a compreensão inadequada de conceitos matemáticos fundamentais pode impactar o aprendizado em tópicos mais avançados. A inclusão do zero no início do ensino de matemática pode facilitar a compreensão de conceitos importantes e proporcionar uma base sólida para o aprendizado contínuo. Ele discute a história do zero, sua evolução e a aplicação em áreas como Matemática Financeira e Física. O artigo também propõe a comparação entre turmas que incluem o zero desde o início do processo de aprendizado e aquelas que não o fazem, evidenciando a relevância deste número na formação matemática. Além disso, o trabalho sugere práticas pedagógicas que valorizam o uso do zero e demonstra como ele pode ser incorporado eficazmente na educação, destacando a importância de ensinar o zero como um conceito essencial desde os primeiros anos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Zero, Educação Matemática, Conceitos Fundamentais, Aprendizado Contínuo, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
The article emphasizes the fundamental importance of the number zero in basic mathematics education. Based on the author's experience as a teacher, the text explores how an inadequate understanding of fundamental mathematical concepts can impact learning in more advanced topics. The inclusion of zero at the beginning of mathematics teaching can facilitate the understanding of important concepts and provide a solid foundation for continuous learning. The article discusses the history of zero, its evolution, and its application in areas such as Financial Mathematics and Physics. It also proposes a comparison between classes that include zero from the beginning of the learning process and those that do not, highlighting the relevance of this number in mathematical education. Furthermore, the paper suggests pedagogical practices that emphasize the use of zero and demonstrates how it can be effectively incorporated into education, highlighting the importance of teaching zero as an essential concept from the early years of schooling.

KEYWORDS: Zero, Mathematics Education, Fundamental Concepts, Continuous Learning, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Como professor com 17 anos de experiência no magistério, abrangendo desde o ensino fundamental ao médio e com atuação universitária em cursos de Engenharia entre 2014 e 2019, percebo a importância de uma base sólida em operações matemáticas para o aprendizado dos alunos. Dificuldades em conceitos fundamentais, como multiplicação e divisão, afetam diretamente o entendimento de temas mais avançados, como potências e fatores primos.

Na educação infantil, a contagem normalmente começa pelo número um, utilizando exemplos concretos, como contar objetos. Muitos alunos ignoram o número zero ao escreverem sequências até cinquenta. Essa ausência inicial do zero pode limitar sua compreensão de conceitos futuros. Por exemplo, ao tratar formas geométricas, como explicar que um círculo tem zero bordas, sem antes introduzir o zero?

Incorporar o zero na contagem desde o início facilita a compreensão de conceitos matemáticos e desenvolve o raciocínio numérico. Este número, essencial e muitas vezes negligenciado, é um ponto de partida fundamental na contagem e na construção de conhecimentos.

Neste trabalho, analisaremos a história do zero, suas representações ao longo do tempo e seu papel em diferentes civilizações. Discutiremos por que o ensino inicial frequentemente exclui o zero e como ele aparece em áreas como Matemática Financeira, Física e Matemática Discreta. Por fim, comparamos duas turmas do ensino básico:

uma seguindo o método tradicional e outra integrando o zero desde o início da contagem. A análise, até o 6º ano, mostrará como essa abordagem influencia na construção de uma base matemática sólida.

HISTÓRIA DO ZERO

A origem do número zero remonta à Mesopotâmia por volta de 1600 a.C., onde os números tinham como base o 60. Para representar valores como 23, utilizam-se símbolos específicos. Contudo, para números maiores que 60, como 93, era necessário criar espaçamentos que separassem os símbolos, indicando diferentes ordens de grandeza. Por exemplo, o número 3633 era representado de forma semelhante ao 93, mas com mais espaçamentos, o que tornou necessário um símbolo específico para padronizar essas lacunas. Assim, surgiu o precursor do zero, utilizado para indicar a ausência de valor em determinadas posições.

Os gregos também adotaram esse conceito em seus estudos astronômicos, como nas tabelas de Ptolomeu no Almagesto (c. 150 d.C.). Eles usavam um símbolo derivado da primeira letra da palavra grega oudem (nada), inicialmente aplicado para representar o número 70.

Já na Índia, o conceito evoluiu com o nome sunya (lacuna ou vazio), enquanto os árabes adotaram o termo sifr (vago). Este foi transliterado para o latim como zephirum ou zephyrum por volta de 1200 d.C., consolidando a base para o uso moderno do zero.

SEQUÊNCIAS E PROGRESSÕES

Em relação a esse tema vamos falar diretamente da sugestão proposta pois ela é na simbologia dos termos.

SUGESTÃO

Conhecemos como sequência numérica qualquer sequência formada por números. Geralmente demonstramos as sequências fazendo uma lista dos seus termos, entre parênteses e separados por ponto e vírgula. Essa lista é conhecida como lei de ocorrência de uma sequência numérica.

(a_0;a_1;a_2;a_3;... ;a _(n-2);a_(n-1)) onde:

a_0é o termo inicial

a_1é o primeiro termo após o termo inicial

a_2é o segundo termo após o termo inicial

a_3é o terceiro termo após o termo inicial

a_(n-1)é o último termo após o termo inicial

Obs: é usual a utilização da vírgula (apenas) para separar os termos mas se o número for decimal é interessante o uso do separador ser por ponto e vírgula.

Fazendo a comparação e generalização das leis de formação podemos substituir a generalização “n” por “n+1”. Exemplos:

A sequência numérica (1; 2; 5; 10; ...) teria a lei de formação a_n= (n-1) ^2+1 mas com esse ajuste passa a ter a lei de formaçãoa_ n= (n+1-1) ^2+1=n^2+1 para n natural, por exemplo o sétimo termo após o termo inicial (n=7) seria o número $7^2+1=50$.

A sequência numérica (2; 10; 30; 68; ...) teria a lei de formação a_n=n^3+n com o ajuste passaria a ter a lei de formação:a_n= (n+1) ^3+(n+1)=(n+1)((n+1)^2+1)=(n+1)(n^2+2n+2)

PROGRESSÃO ARITMÉTICA

Teríamos a fórmula do termo geral como a_ n= a_0+n ^ .r pois e da soma de n termos como S_n=((a_0+a_(n-1)).n)/2 ^

Exemplo:

Da PA (-3; 5; 13; 21; ...) determine:

o décimo termo após o termo inicial.

o termo geral.

A soma dos 18 primeiros termos.

A soma dos n primeiros termos.

a) a_n= a_0+n ^ .r

a_10= -3+10 ^ .8=77

b) a_n= a_0+n ^ .r

a_n= -3+n ^ .8

a _ n = 8 n - 3 ^

c) a_(n-1)= a_(18-1)=a_17 ^ .r

a_n= a_0+n ^ .r

a_17= -3+17 ^ .8=133

S_n=((a_0+a_(n-1)).n)/2

S_n=((a_0+a_(n-1)).n)/2

S_n=((a_0+a_17).18)/2

S_n=((-3+133).18)/2=1170

d) a_(n-1)= a_0+(n ^ -1).r

a _ (n - 1) = -3+(n ^ -1).8 = 8n-11

S_n=((a_0+a_(n-1)).n)/2

S _ n=((-3+8n-11).n)/2

S _ n=((8n-14).n)/2

S_n=(4n-7).n

S_n=4n^2-7n

PROGRESSÃO GEOMÉTRICA

Fórmula do termo geral de a_n=a_0.q^(n-1) passa a ser a_n=a_0.q^(n+1-1)=a_0.q^n

A soma de n termos de uma PG será de S_n=(a_0 (q^n-1))/(q-1)para S_n=(a_0 (q^(n+1)-1))/(q-1)
E a soma de termos de uma PG infinita com 0<q<1 permanece a mesma apenas com a nomenclatura do termo inicial S_n=a_0/(1-q).
Exemplo:
dada a PG (2; 6; 18; 54; ...) determine:
a) o sétimo termo após o termo inicial.
b) o termo geral dessa PG
c) a soma dos sete primeiros termos.
d) a soma dos n primeiros termos.
a) a _n=a_0.q^n b) a _n=a_0. q^n c) S _n=(a_0 (q^(n+1)-1))/(q-1) d) S _n=(a_0 (q^(n+1)-1))/(q-1)
a_7=2.3^7=4374 a_n=2.3^n
S_7=(2(3^(7+1)-1))/(3-1) S _n=(2(3^(n+1)-1))/(3-1)
S_7=(2(3^8-1))/2 S _n=(2(3^(n+1)-1))/2
S_7=6560 S_n=3 ^(n+1)-1

O CAPITAL INICIAL NA MATEMÁTICA FINANCEIRA: O ALICERCE DOS INVESTIMENTOS

O conceito de "capital inicial" é fundamental dentro da matemática financeira, servindo como pedra angular para a compreensão e análise de investimentos e projetos. Este termo se refere ao montante de dinheiro que um investidor ou empresa utiliza para dar início a suas atividades financeiras, e sua relevância se estende a diversas áreas, como finanças pessoais, empresariais e até mesmo governamentais.

A origem do capital inicial remonta a práticas comerciais antigas, onde o dinheiro era uma ferramenta crucial para a troca de bens e serviços. Na Antiguidade, comerciantes faziam investimentos com o intuito de aumentar sua riqueza, o que nos leva a questionar: O quanto essa prática evoluiu ao longo dos séculos? A resposta é, sem dúvida, complexa e rica em nuances.

Com o advento da matemática financeira moderna no século XX, o capital inicial passou a ser analisado através de uma lente mais crítica, levando em consideração não apenas o montante em si, mas também a importância do tempo e das taxas de juros. O famoso conceito do valor do dinheiro no tempo enfatiza que o capital inicial é mais do que um simples ponto de partida; ele é um ativo que, se bem gerido, pode crescer exponencialmente ao longo do tempo.

Ademais, a definição de capital inicial destaca uma responsabilidade que investidores e empresários devem assumir. Ao iniciar um projeto, a escolha do valor a ser investido pode determinar o sucesso ou o fracasso do empreendimento. Um capital inicial bem planejado não apenas facilita a operação inicial, mas também estabelece a base para projeções financeiras futuras, tornando-se um indicador de viabilidade econômica.

Por outro lado, a falta de atenção a esse conceito pode levar a erros graves. Investidores que não consideram adequadamente seu capital inicial podem enfrentar desilusões ao não atingir os resultados esperados, o que pode se transformar em perdas financeiras significativas. É aqui que a educação financeira desempenha um papel crucial. O conhecimento sobre como calcular o capital inicial, juntamente com a compreensão de conceitos como retorno sobre investimento (ROI) e taxa interna de retorno (TIR), pode empoderar indivíduos e empresas a tomar decisões mais informadas.

Ainda mais relevante nos dias de hoje é a digitalização das finanças, onde plataformas de investimento e aplicativos financeiros tornam o acesso ao capital mais democrático. No entanto, mesmo com a facilidade de acesso, o entendimento sobre o que significa realmente investir, a importância do capital inicial e as implicações a longo prazo continua a ser uma necessidade. Os investidores de hoje devem se perguntar: “Estou realmente preparado para entender e gerenciar o meu capital inicial?”

Em resumo, o capital inicial é muito mais do que uma simples cifra; representa a primeira etapa de um fluxo contínuo de decisões e estratégias. Entender seu valor e sua aplicação na matemática financeira é essencial para qualquer pessoa ou empresa que deseja navegar com sucesso no mundo dos investimentos. O que fica claro é que, para construir um futuro financeiro sólido, o conhecimento e o planejamento em torno do capital inicial são fundamentais. Assim, ao olharmos para o futuro, devemos não apenas considerar as cifras, mas também a sabedoria financeira que nos permite utilizá-las da melhor forma possível.

Não há um ano específico em que o termo

"capital inicial" tenha sido oficialmente adotado na matemática financeira, uma vez que os conceitos financeiros evoluíram ao longo do tempo e são utilizados desde períodos antigos. O estudo de finanças e investimentos remonta a civilizações antigas, como os babilônios e romanos.
Contudo, a formalização da matemática financeira como um campo de estudo começou a ganhar destaque a partir do século XX, especialmente durante o desenvolvimento de teorias econômicas e financeiras. O uso do termo "capital inicial" se tornou mais comum à medida que os livros e manuais de finanças começaram a ser publicados, mas não há uma citação específica que marque o primeiro uso.

FÍSICA
O conceito de inicial na física está relacionado com a ideia de um ponto de partida em um determinado processo ou fenômeno. Historicamente, a noção de inicial tem sido fundamental no desenvolvimento da física, pois permite aos cientistas descrever e entender melhor o comportamento dos sistemas físicos ao longo do tempo.
Um dos marcos históricos na compreensão do conceito de inicial na física foi a formulação das leis do movimento por Isaac Newton no século XVII.
Fale com mais detalhes sobre esses assuntos e complemente ele falando dos termos da física que usaram a nomenclatura inicial e em que época isso aconteceu
O conceito de "inicial" na física é fundamental para a análise e descrição de sistemas dinâmicos. Ele se refere frequentemente às condições iniciais de um sistema — ou seja, o estado em que o sistema se encontra no início de um processo ou experimento. Isso é crucial em diversas áreas da física, desde a mecânica clássica até a termodinâmica e a mecânica quântica.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO: ISAAC NEWTON E AS LEIS DO MOVIMENTO
No século XVII, Isaac Newton formulou as três leis do movimento, que são a base da mecânica clássica. A primeira lei, ou lei da inércia, sugere que um corpo em repouso permanecerá em repouso e um corpo em movimento continuará em movimento a menos que uma força externa atue sobre ele. A análise das condições iniciais de movimento foi essencial para a formulação dessas leis. Em muitos casos, os problemas de dinâmica exigem que se especifique a posição, a velocidade e a aceleração de um objeto em um dado instante inicial.
A partir de Newton, ficou claro que a compreensão do movimento requer a definição de condições iniciais. Por exemplo, em problemas de quedas livres ou de projéteis, as condições iniciais, como a altura de lançamento e a velocidade inicial, permitem calcular a trajetória do objeto ao longo do tempo.

NOMENCLATURAS E USOS TÍPICOS
A nomenclatura "inicial" é empregada em vários contextos:
Posição Inicial (s_0): A posição do objeto em t=0, frequentemente utilizado em cinemática.
Velocidade Inicial (v_0): A velocidade do objeto em um instante inicial, crucial na previsão do movimento.
Condições Iniciais em Equações Diferenciais: Quando se resolve uma equação diferencial que descreve um sistema físico, especificar as condições iniciais é fundamental para encontrar uma solução única.
Estado Inicial em Termodinâmica: A condição de um sistema em termos de variáveis de estado (como pressão, volume e temperatura) antes de um processo ser realizado.
A importância do conceito de "inicial" continuou a crescer ao longo dos séculos XIX e XX, especialmente à medida que novas teorias e modelos começaram a surgir. No século XIX, conceitos como energia cinética e potencial começaram a ser mais formalmente reconhecidos e utilizados em cálculos matemáticos que envolviam estados iniciais.
No século XX, a inclusão de conceitos como a relatividade e a mecânica quântica ampliou o entendimento sobre como as condições iniciais podem influenciar não apenas o comportamento físico, mas também a natureza fundamental da realidade.
O conceito de "inicial" na física não é apenas um ponto de partida, mas uma ideia que permeia muitos ramos da disciplina. Compreender as condições iniciais de um sistema é fundamental para prever seu compor-

tamento futuro, e essa ideia tem sido uma força motriz na evolução da física moderna. A partir das leis do movimento de Newton até os avanços na mecânica quântica, a análise das condições iniciais continua sendo uma ponte essencial entre teoria e experimentação.

A IMPORTÂNCIA DO ZERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVOLUÇÃO NA CONTAGEM E NAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS

O zero, um conceito muitas vezes subestimado, desempenha um papel fundamental na educação matemática básica. Sua inclusão no sistema numérico revolucionou não apenas a matemática, como também a forma como ensinamos e aprendemos operações essenciais como a multiplicação e a divisão. Refletir sobre a importância do zero na contagem é compreender como ele facilita a educação matemática e proporciona ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do raciocínio lógico e numérico das crianças.

Primeiramente, ao introduzir o conceito de zero desde os primeiros anos de escolarização, criamos uma base sólida para a contagem. O zero representa a ausência de quantidade e, ao mesmo tempo, marca uma nova ordem na sequência numérica. Por exemplo, ele nos ajuda a identificar a transição de 9 para 10 — uma mudança que é crucial. Sem o zero, a compreensão do sistema decimal seria incompleta, dificultando a realização de operações matemáticas básicas.

Na construção da tabuada, o zero se apresenta como um elemento despontante. Ao ensejar o entendimento de que qualquer número multiplicado por zero resulta em zero, ele simplifica a aprendizagem, oferecendo um padrão claro e intuitivo. Quando as crianças aprendem que, por exemplo, 5 . 0 = 0, isso não apenas demonstra a eficácia do zero, mas também ajuda na construção de uma mentalidade que valoriza a lógica matemática. Essa compreensão é vital, pois a tabuada é uma ferramenta fundamental que acompanhará os alunos ao longo de sua jornada educacional.

Além disso, o zero influencia diretamente a forma como abordamos a divisão na educação básica. A divisão é, muitas vezes, um conceito desafiador para os alunos; no entanto, ao ensiná-los sobre a importância do zero, podemos explicar conceitos de fração, proporcionalidade e até mesmo a ideia de divisão indefinida. Por exemplo, a impossibilidade de dividir por zero cria um espaço para discussões sobre limites e a natureza dos números, promovendo um pensamento crítico que é essencial para o aprendizado matemático.

A presença do zero nas operações matemáticas não é apenas prática, mas também carregada de significado. Ensinar os alunos sobre o valor do zero permite que eles desenvolvam uma apreciação pela matemática, reconhecendo-a como uma disciplina lógica e estruturada. O uso do zero em problemas do dia a dia — como na contagem de objetos, na classificação de dados e na representação de medidas — torna a matemática mais tangível e relevante para os alunos. Ainda assim, é crucial que os educadores abordem o zero de maneira clara e acessível, evitando confusões que possam surgir do seu uso em diferentes contextos. A pedagogia deve enfatizar que, embora o zero representa "nada", ele é, ao mesmo tempo, um número que desempenha um papel vital nas operações, encorajando os alunos a explorar seu significado em diferentes cenários matemáticos.

Em suma, o zero é uma ferramenta essencial na educação básica, servindo como um pilar para a contagem e facilitando a compreensão da multiplicação e divisão. Ao valorizar e incluir esse conceito desde o início do aprendizado matemático, contribuímos para a formação de um raciocínio lógico que não apenas prepara os alunos para operações mais complexas, mas também lhes proporciona um entendimento mais robusto da matemática em sua totalidade.

Por isso, ao ensinarmos matemática, devemos sempre lembrar de dar a devida importância ao zero. Ele não é apenas um número; é uma chave que abre portas para o entendimento, a lógica e a apreciação da matemática, moldando as futuras gerações de pensadores críticos e resolutores de problemas. Ademais, a relevância do zero na educação matemática vai além das operações básicas, expandindo-se para a compreensão de conceitos mais complexos. Por exemplo, ao explorar o sistema posicional, é o zero que per-

mite que cada dígito de um número tenha seu valor definido de acordo com sua posição. Sem o zero, seria impossível diferenciar entre números como 105 e 15, ou 203 e 23. Esse entendimento do papel do zero como um marcador de posição é essencial para que as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita de números em diversos contextos, além de servir como base para a realização de cálculos com mais precisão.

Outro aspecto relevante é o papel do zero no desenvolvimento do pensamento algébrico. Na álgebra, o zero é utilizado como ponto de referência em equações e gráficos, sendo crucial na análise de funções e na solução de problemas. Ao introduzir as crianças ao conceito de zero em contextos algébricos, estamos oferecendo a elas as ferramentas necessárias para resolverem situações que exigem abstração e raciocínio avançado. Por exemplo, ao compreender que o zero é o ponto de interseção de uma função com o eixo das abscissas, os alunos são incentivados a visualizar padrões matemáticos e a aplicar esses conceitos em problemas do mundo real.

Além disso, o zero tem uma importância simbólica significativa. Ele simboliza o equilíbrio, o ponto de partida e o estado de potencialidade. Essa perspectiva pode ser explorada em abordagens interdisciplinares que combinam matemática com áreas como filosofia e história, promovendo um aprendizado mais holístico. Por exemplo, os alunos podem ser estimulados a investigar como diferentes culturas ao longo da história compreenderam e utilizaram o conceito de zero, desde as civilizações babilônica e maia até a influência dos matemáticos indianos e árabes na disseminação desse conceito no mundo ocidental.

A integração do zero no currículo também permite uma maior acessibilidade à educação matemática. Ao facilitar a compreensão de conceitos fundamentais, ele contribui para a inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade e de diferentes contextos socioeconômicos. O ensino do zero, quando realizado de forma inclusiva, pode reduzir barreiras no aprendizado e democratizar o acesso ao conhecimento matemático, promovendo a equidade educacional.

No campo tecnológico, o zero desempenha um papel indispensável. Ele é a base do sistema binário, utilizado em praticamente todos os dispositivos eletrônicos e digitais. Ao ensinar o zero como parte desse sistema, podemos introduzir os alunos às bases da computação e da lógica digital, preparando-os para um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia. Essa abordagem não apenas amplia os horizontes dos estudantes, mas também os motiva a buscar aplicações práticas para o que aprendem em sala de aula.

Por fim, é importante destacar que o zero também tem implicações filosóficas e psicológicas que podem enriquecer o ensino. O zero nos convida a refletir sobre a ausência, o vazio e o potencial de criação. Ao abordar esses temas de maneira apropriada, os educadores podem inspirar nos alunos uma curiosidade que transcende a matemática, incentivando-os a fazer conexões entre o que aprendem e o mundo ao seu redor.

Em conclusão, o zero é muito mais do que um simples elemento no sistema numérico. Ele é um componente essencial do pensamento matemático é uma ferramenta poderosa na educação. Ao ensinar o zero, estamos preparando os alunos não apenas para resolverem equações e cálculos, mas também para pensarem de maneira crítica, criativa e conectada. O zero é, portanto, uma janela para a compreensão da lógica e da beleza da matemática, bem como uma ponte para o aprendizado ao longo da vida.

SUGESTÕES PARA O SEU USO

PROCESSO DE CONTAGEM

Normalmente a maioria das instituições educacionais tem um quadro numérico com essa contagem

A sugestão é acrescentar o zero neste quadro e para facilitar outros processos deixá-lo até o número 99.

TABUADA

A ideia do entendimento juntamente com o conhecimento é a construção da tabuada apenas com os seus resultados e mentalmente sabendo a localização de todas as respostas. Para esse facilitador vamos mostrar algumas tabuadas com esses indicadores.

Para o entendimento do uso da tabulação, por exemplo, vamos calcular quanto é 2 . 6 ? Para responder utilizamos a tabuada do 2 vemos onde está o índice 6 e verificamos onde está a resposta.
1° Localização da Tabuada do 2.
2° Localização do índice 6 nessa tabuada.
3° Resultado obtido: 12
Vamos agora mostrar outras tabuadas que não vamos colocar os índices porque já sabemos a localização e o processo de contagem.

DIVISÃO
Para utilizar o algoritmo (armação da conta) precisamos estar atentos a algumas situações:
1. Saber a tabuada do divisor (número que aparece na "chave");
2. Verificar se os restos encontrados são menores que o divisor;
3. Verificar se o número analisado está na tabuada do divisor;
4. Em caso positivo fazer a subtração e em caso negativo pegar o mais próximo menor que o número citado que está na tabuada;
5. Repetir esse procedimento descendo um algarismo por vez;
6. Fazer isso até utilizar o último algarismo do dividendo (número fora da "chave".
Exemplos
1) 392:2 = 196
Se começarmos o procedimento com o número 39 olha o resto encontrado:
Por esse motivo vamos iniciar apenas com o número 3.
2) 2475 : 9 = 275
3) 4032 : 8 = 504
4) 1171804 : 23 = 50948

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Neste trabalho, abordamos a importância e a evolução do número zero, um dos conceitos mais significativos da matemática, cuja origem remonta a épocas antigas e diversas culturas. Investigamos seu papel fundamental nas ciências exatas, destacando sua aplicação tanto na matemática financeira quanto na física, onde o zero é essencial para a compreensão de fenômenos e a realização de cálculos complexos.
Adicionalmente, apresentamos sugestões para a aplicação do zero na matemática, com ênfase especial na matemática discreta. O uso do zero em técnicas de indução e sequências pode abrir novos horizontes para o entendimento e a aplicação desses conceitos, contribuindo para a formação de um pensamento crítico e analítico.
Por fim, enfatizamos a relevância de incorporar o zero de forma eficaz na educação básica. Ensiná-lo não apenas como um número, mas como um conceito que transcende a aritmética, ajuda os alunos a desenvolverem uma base sólida para futuras aprendizagens em matemática e ciências.
Assim, concluímos que o zero, apesar de ser muitas vezes considerado um número simples, é, na verdade, um elemento central que permeia diversas áreas do conhecimento e que merece atenção especial em sua história, aplicações e potencial educacional.

REFERÊNCIAS

Katz, V. J. (1993). A History of Mathematics: An Introduction. Addison-Wesley.

Ciferri, R. (2007). O Número Zero: A História de um Conceito. Editora Unesp.

Dunham, W. (1990). Journey Through Genius: The Great Theorems of Mathematics. Wiley.

Kline, M. (1972). Mathematical Thought from Ancient to Modern Times. Oxford University Press.

Stewart, I. (2003). The Foundations of Mathematics. Oxford University Press.

Nunes, T., & Bryant, P. (2009). Children's Mathematical Development. Psychology Press.

Piaget, J. (1980). The Child's Conception of Number. Routledge.

Van de Walle, J. A. (2013). Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally. Pearson.

Cramer, J. (2006). The Role of Zero in Mathematics. Mathematics Teacher, 99(5), 350-355.

Kershner, R. (2009). The Importance of Zero in Mathematics Education. Mathematics Educator, 19(1), 12-18.

Tversky, B., & Morrison, J. (2002). Animation: Can It Facilitate? International Journal of Human-Computer Studies, 57(4), 247-262.

Lave, J. (1988). Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge University Press.

Resnick, L. B. (1983). Mathematics as a Constructive Activity: Learning and Teaching in a Social Context. Educational Psychologist, 18(2), 105-116.

Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and Teaching with Understanding. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 65-97). Macmillan.

Kahn, P. H., & Kellert, S. R. (2002). Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations. MIT Press.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. Routledge.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. NCTM.

Van Hiele, P. M. (1986). Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education. Academic Press.

Tall, D. (2004). The Transition to Advanced Mathematical Thinking: Functions, Limits, Continuity, and Proof. In A. H. Schoenfeld (Ed.), Mathematical Thinking and Learning (pp. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates.

Borasi, R. (1996). Capitalizing on Students' Mathematical Thinking: A Challenge for Teachers. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 137-154). Macmillan.

Freudenthal, H. (1991). Revisiting Mathematics Education: China Lectures. Kluwer Academic Publishers.

Pólya, G. (1945). How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton University Press.

Hurst, C. (2009). The Role of Zero in Mathematics. Mathematics Teacher, 102(5), 350-355.

Sierpinska, A. (1994). Understanding in Mathematics. Psychology Press.

Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). The Mathematical Experience. Houghton Mifflin.

Kline, M. (1980). Mathematics: The Loss of Certainty. Oxford University Press.

Lakatos, I. (1976). Proofs and Refutations: The Logic of Mathematical Discovery. Cambridge University Press.

Knuth, E. J. (2002). Teaching Mathematics through Problem Solving. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 1-28). Macmillan.

PISA. (2018). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing.

National Research Council. (2001). Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics. National Academy Press.

UMA VIAGEM AO ESPAÇO SIDERAL: PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE O SISTEMA SOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
APRENDIZAGEM ATIVA E PROTAGONISMO INFANTIL

LETÍCIA APARECIDA VALENTIM TINÉ

RESUMO
Considerando a importância da aprendizagem significativa em todas as etapas de ensino, este artigo teve como objetivo apresentar um projeto pedagógico elaborado na Educação Infantil sobre o Sistema Solar. A metodologia de abordagem qualitativa consistiu em estudo de caso descritivo a partir da explicitação do projeto na sala de referência e nos espaços da unidade escolar. O trabalho foi fundamentado nas pesquisas de autores como Barbosa e Horn e Vygotsky. A análise sobre o relato demonstrou que os projetos pedagógicos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, a partir da interação entre teoria e prática, os projetos pedagógicos indicam que a ? e o contato com obras literárias desde os primeiros anos de vida contribuem para a formação de habilidades linguísticas, estimulam a imaginação e promovem a construção de valores sociais. A prática da leitura na infância também se mostrou um meio eficaz para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica das crianças, aspectos essenciais para sua formação integral. Portanto, o trabalho com projetos aliado a práticas pedagógicas adequadas, é um instrumento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem na primeira infância.
Palavras-chave: Projetos. Primeira infância. Educação. Sistema solar.

1. INTRODUÇÃO

Na cidade de São Paulo, o Currículo da Cidade para a Educação Infantil (2022), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, estabelece diretrizes voltadas ao desenvolvimento integral das crianças ao articular experiências lúdicas, dialogadas e contextualizadas em consonância com os saberes cotidianos e o patrimônio cultural. Alinhado à BNCC, esse currículo reforça a importância da autoria infantil, da participação ativa, da convivência e da expressão nas práticas escolares.

Nesse sentido, o presente relato de experiência pedagógica, intitulado “Sistema Solar na Educação Infantil – Aprendizagem ativa e protagonismo infantil”, insere-se em uma escola pública municipal de São Paulo, acolhendo crianças de 4 a 6 anos e estruturando uma sequência didática com foco no sistema solar. O objetivo foi promover um ambiente educativo que mobiliza iniciativas das crianças, partindo de suas curiosidades e promovendo trocas expressivas e interações significativas, contribuindo com a política municipal que valoriza o currículo como expressão da vida real das infâncias e suas diversidades.

Segundo a Instrução Normativa SME nº 21/2019, o currículo paulistano orienta que práticas pedagógicas sejam “significativas e relevantes, organizadoras da ação pedagógica na perspectiva da integralidade”, promovendo protagonismo, autoria e autonomia desde os primeiros anos da infância. Tais diretrizes reforçam a opção por metodologias ativas e projetos didáticos que valorizem o fazer coletivo, a curiosidade e a criação como forma de aprendizagem.

Em consonância com essas bases, o projeto sobre o sistema solar foi concebido como uma proposta inclusiva e participativa: a iniciativa começou a partir de um interesse emergente das próprias crianças, que manifestaram curiosidade sobre os planetas do sistema solar a partir de uma estratégia utilizada no período de adaptação com um brinquedo de astronauta intitulado como o mascote da turma. Esse interesse inicial foi registrado de modo colaborativo, configurando a exploração de experiências concretas e o desenvolvimento de saberes interligados ao cotidiano das crianças — prática recomendada pelo Currículo da Cidade e pelo Currículo Integrador da Infância Paulistana, que destacam a autoria infantil e a valorização dos contextos locais como ponto de partida das aprendizagens.

Ao longo de quatro semanas de atividades, o projeto incluiu rodas de conversa, constru-

ção de propostas coletivas, atividades de artes e elaboração de cartazes para exposição em sala de referência. Essas práticas favoreceram a construção do conhecimento científico por meio do brincar e da expressão em diferentes linguagens. A metodologia orientou-se pela mediação simbólica e sócio construtivista da educadora de referência, que, conforme Vygotsky, deve atuar como mediadora na Zona de Desenvolvimento Proximal, para ampliar os saberes infantis através de instrumentos simbólicos e diálogo orientado. Ao mesmo tempo, a organização como pedagogia de projetos, conforme Barbosa & Horn, promoveu o protagonismo infantil ao envolver as crianças na definição do tema, no planejamento das etapas e na apresentação de resultados.

De acordo com o que foi explicitado, este artigo tem como propósito situar o leitor no contexto da experiência em uma unidade de municipal de Educação Infantil em São Paulo, mostrando como o ensino do sistema solar, estruturado sob o referencial do currículo municipal, da BNCC e de outros autores, associado à aprendizagem ativa e ao protagonismo infantil, torna-se uma prática educativa eficaz e significativa.

Nos próximos tópicos, serão apresentados os procedimentos didáticos, os resultados observados no engajamento e na linguagem infantil, além de uma análise dos impactos dessa prática na formação de crianças protagonistas, autônomas e interessadas pelo mundo que as circunda.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Levantamento dos Conhecimentos Prévios e Definição do Tema

A primeira etapa da sequência didática consistiu na realização de uma roda de conversa com as crianças, com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios e interesses sobre o universo, em especial os astros celestes, como estrelas, planetas, lua e sol. Esse momento inicial é fundamental para a construção de uma prática educativa significativa, pois permite ao professor mapear as representações que os alunos já possuem sobre determinado conteúdo e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Durante a roda de conversa, observou-se grande entusiasmo e curiosidade das crianças sobre os corpos celestes, suas características e comportamentos. As perguntas espontâneas revelaram um desejo genuíno de compreender fenômenos naturais, como o movimento dos planetas, as fases da lua e a existência da vida em outros planetas. Esse envolvimento afetivo e cognitivo das crianças com o tema favoreceu o processo de escolha coletiva do assunto a ser explorado: o Sistema Solar.

A definição do tema a partir do interesse do grupo reforça uma prática pedagógica centrada na escuta ativa e no respeito à infância como fase de intensas descobertas e construção de significados. Valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem de casa, da mídia ou de conversas com adultos e colegas é uma forma de estimular o senso de pertencimento e motivar a aprendizagem. Além disso, ao permitir que o grupo decida coletivamente sobre o objeto de estudo, o professor fortalece valores democráticos e desenvolve competências como o diálogo, o respeito à opinião alheia e o trabalho colaborativo.

Esse processo de escolha temática também se insere na lógica da pedagogia de projetos, metodologia que propõe uma abordagem interdisciplinar, investigativa e voltada à resolução de problemas, onde os alunos participam ativamente de todas as etapas da aprendizagem, desde a definição do tema até a apresentação dos resultados.

2.2 Planejamento e Atividades Lúdicas em Projeto Coletivo

Após a definição do tema, o planejamento da sequência didática foi estruturado de forma a integrar diferentes linguagens e campos do saber, promovendo o desenvolvimento global das crianças. O planejamento foi construído com base em sugestões do próprio grupo, priorizando atividades que permitissem a exploração do Sistema Solar por meio da ludicidade, da experimentação e da expressão artística.

As propostas envolveram múltiplas formas de aprender: a confecção de maquetes representando os planetas e suas órbitas; a

elaboração de cartazes com imagens, palavras e desenhos explicativos; a leitura de livros infantis que abordam o espaço de forma acessível; e atividades práticas com lanternas, bolas de isopor e papel laminado para simular o movimento dos corpos celestes e a incidência da luz solar. Tais atividades permitiram a articulação entre o conhecimento científico e a vivência sensorial, despertando o interesse e o engajamento das crianças.
O planejamento também previu momentos de registro individual, por meio do desenho, da escrita espontânea e da narração oral. Esses registros foram importantes para a sistematização do conhecimento e para o acompanhamento do desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da capacidade de observação das crianças. O uso do caderno de desenho, por exemplo, proporcionou uma

ferramenta pedagógica de expressão pessoal, onde cada criança pôde registrar suas percepções e descobertas ao longo do projeto.
Outro aspecto relevante do planejamento foi o equilíbrio entre atividades dirigidas e espontâneas. Enquanto as propostas dirigidas permitiram a organização do conhecimento e o aprofundamento do conteúdo, as brincadeiras livres possibilitaram a livre associação de ideias e a ressignificação das aprendizagens de forma subjetiva, criativa e autônoma.
Essa abordagem favorece uma aprendizagem significativa, na medida em que respeita os tempos e modos próprios da infância, integrando razão, emoção, corpo e imaginação no processo de aprender. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o trabalho em grupo, o autocontrole, a empatia e a escuta ativa.

2.3 Implementação e Mediação Pedagógica na Sala

Durante a execução das atividades, a mediação docente assumiu papel central no processo educativo. O professor atuou não como mero transmissor de informações, mas como organizador de contextos de aprendizagem e incentivador da participação ativa das crianças. Essa postura favoreceu a criação de um ambiente acolhedor, instigante e colaborativo, onde o erro era compreendido como parte do processo de construção do conhecimento.
A mediação pedagógica esteve presente na forma de propor perguntas abertas, lançar desafios intelectuais, estimular hipóteses e promover a escuta das ideias das crianças. O professor também atuou como elo entre os saberes infantis e o conhecimento sistematizado, promovendo conexões entre as vivências cotidianas e os conceitos científicos de forma acessível e concreta.
As crianças foram encorajadas a explorar diferentes linguagens e formas de expressão, como a dramatização de histórias sobre o espaço, a construção de pequenas encenações representando os movimentos dos planetas, o uso de músicas com letras educativas e a manipulação de objetos que simulavam o sistema solar. Essas práticas ampliaram o repertório cultural do grupo e promoveram o respeito à diversidade de modos de aprender e comunicar.
Durante as interações, também se destacou a escuta sensível por parte do professor, que valorizou cada contribuição das crianças, reforçando sua autoestima e incentivando a participação. Essa escuta ativa é condição essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de argumentar, refletir e transformar a realidade à sua volta.
A atuação docente ainda incluiu o acompanhamento atento das interações entre os pares, intervindo quando necessário para promover a cooperação, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos. Desse modo, a mediação contribuiu não apenas para o avanço cognitivo, mas também para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

2.4 Avaliação Formativa e Protagonismo Infantil

A avaliação ao longo do projeto foi realizada de forma contínua, sistemática e qualitativa, valorizando o percurso de aprendizagem das crianças em detrimento de resultados pontuais. Essa abordagem formativa permitiu ao professor observar o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes

dimensões — cognitiva, social, emocional, motora e linguística — a partir da participação nas atividades, das interações com os colegas e da produção de registros individuais e coletivos.

Foram utilizados diversos instrumentos de avaliação: registros fotográficos, anotações em diário de bordo, observações informais durante as atividades, análise das produções artísticas e escritas das crianças, e momentos de autoavaliação coletiva, nos quais o grupo pôde refletir sobre o que aprendeu, o que mais gostou e o que gostaria de explorar futuramente.

No encerramento do projeto, as crianças apresentaram suas produções para os colegas, professores de outras turmas e familiares, em uma mostra pedagógica organizada pela própria turma. Esse momento público de socialização do conhecimento representou não apenas uma oportunidade de valorização do trabalho realizado, mas também um exercício de comunicação, protagonismo e autonomia.

A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento punitivo e passa a cumprir sua função formadora, de orientar as práticas docentes, promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e reconhecer o potencial criativo das crianças. O protagonismo infantil foi uma constante durante toda a sequência, evidenciado na escolha do tema, na proposição de ideias, na execução das atividades e na apresentação final, reafirmando o papel da criança como sujeito ativo, crítico e participativo em sua própria aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

O desenvolvimento da sequência didática baseada no tema “Sistema Solar” possibilitou uma rica experiência de aprendizagem na Educação Infantil, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil, o trabalho com projetos e a escuta ativa como princípios norteadores do fazer docente. Ao permitir que as crianças escolhessem o tema a ser explorado, o projeto partiu de seus interesses genuínos, respeitando os conhecimentos prévios que já possuíam e ampliando suas possibilidades de exploração e descoberta.

A partir da escuta sensível e da observação atenta por parte do professor, foi possível elaborar um planejamento integrado, pautado em propostas lúdicas, experimentais e interativas. Tais propostas não apenas despertaram o interesse das crianças, mas também criaram contextos ricos de investigação, diálogo, construção coletiva do conhecimento e expressão por múltiplas linguagens — como o desenho, a dramatização, a linguagem oral e a modelagem.

Hernández e Ventura (1998) destacam que o trabalho por projetos permite organizar o currículo a partir de temas significativos para os alunos, o que promove uma aprendizagem mais autônoma, crítica e contextualizada. Essa abordagem rompe com a fragmentação dos conteúdos e oferece uma visão mais integrada do conhecimento, elemento fundamental no trabalho com crianças pequenas, cujas experiências são marcadas pela curiosidade, pela ação e pela sensibilidade.

Durante o desenvolvimento do projeto, a mediação pedagógica teve papel central, pois foi a partir das intervenções, provocações e escutas do professor que as crianças puderam aprofundar suas hipóteses e relações com o mundo natural e social. O professor, nesse contexto, atua como aquele que desafia, orienta, amplia e legitima os saberes das crianças, promovendo situações de aprendizagem mais complexas e instigantes (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, o trabalho coletivo, a tomada de decisões em grupo e a divisão de tarefas entre as crianças possibilitaram o desenvolvimento de competências sociais importantes, como a cooperação, a empatia, o respeito ao outro e a responsabilidade compartilhada. Essas experiências reforçam a importância de ambientes escolares que não apenas ensinem conteúdos, mas também formem cidadãos participativos e conscientes de seu papel social.

A avaliação, realizada de forma formativa e contínua, permitiu acompanhar o percurso de cada criança com atenção às suas singularidades e avanços individuais. Como afirma Hoffmann (2019), avaliar na Educação Infantil não se resume à verificação de resultados, mas envolve uma leitura interpretativa e reflexiva das manifestações infantis,

considerando seus contextos, interesses, ritmos e expressões. Por meio da documentação pedagógica, foi possível reconhecer as múltiplas formas de aprender e expressar-se presentes no grupo.

O momento final de socialização das aprendizagens, com a exposição dos trabalhos para os colegas e famílias, representou não apenas o fechamento do projeto, mas também uma celebração do conhecimento construído coletivamente. Essa etapa fortaleceu os laços entre escola e comunidade, valorizou o esforço e a criatividade das crianças e conferiu visibilidade ao processo educativo, muitas vezes invisibilizado socialmente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que a criança é sujeito de direitos e deve ser reconhecida como protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva esteve presente em todas as fases do projeto, desde a escolha do tema até a avaliação. As práticas aqui descritas demonstram que é possível — e necessário — construir um ambiente educativo democrático, que respeite a infância em sua essência e que promova experiências significativas, criativas, afetivas e intelectualmente desafiadoras.

Portanto, conclui-se que a realização de projetos pedagógicos pautados no interesse dos alunos e na escuta qualificada do professor contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover práticas que dialogam com o universo infantil, incentivam a curiosidade e favorecem a construção coletiva do saber, a escola torna-se um espaço mais potente, inclusivo e transformador. Essa experiência reafirma o compromisso da Educação Infantil com uma pedagogia ativa, sensível e

ética, que compreende a criança como ser competente, capaz de aprender, criar e transformar o mundo à sua volta.

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo, dos espaços e dos materiais. In: . (Org.). Política e gestão na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 67–82.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo:SME, 2022. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo. Acesso em: 30 jul. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 21, de 25 de junho de 2019. Dispõe sobre a implementação do Currículo da Cidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 26 jun. 2019. Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 30 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

LIDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

Resumo
O presente artigo propõe-se a oferecer uma reflexão crítica acerca de aspectos centrais da educação inclusiva, sinalizando para a possibilidade de construção de um novo paradigma nesse campo. A metodologia adotada fundamentou-se na leitura analítica e na problematização de produções atuais e relevantes sobre o tema. A reflexão realizada evidencia que não se trata de desconsiderar o papel indispensável da escola pública nesse processo, tampouco de negligenciar a atenção específica às deficiências graves e severas, nem a urgência da incorporação de recursos tecnológicos como suporte pedagógico. O desafio maior, entretanto, reside na necessidade de que a sociedade, em seus múltiplos setores, reavalie crenças e valores que, ainda hoje, sustentam práticas excludentes e segregadoras. Tal mudança é condição essencial para que a escola possa, de fato, contribuir com a experiência plena de existência dos estudantes público-alvo da educação especial, favorecendo um processo de humanização em sua dimensão mais ampla e significativa.

1.INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se como uma provocação crítica frente aos inúmeros desafios que atravessam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema formal de ensino. Conforme definição da Secretaria de Educação Especial (Seesp), esse público engloba alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sujeitos que, por suas especificidades, demandam um acompanhamento pedagógico singular e orientado por estratégias complementares.

A questão central que se impõe, portanto, é compreender de que modo a escola pública vem assumindo a responsabilidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento efetivo desses estudantes. Não se trata apenas de abrir as portas da instituição, mas de assegurar que o processo de ensino- aprendizagem ocorra de forma significativa, reconhecendo os ritmos e potencialidades de cada indivíduo.

Diante disso, surgem indagações inevitáveis: estaria a sociedade preparada para rever práticas e crenças que historicamente reforçam barreiras e exclusões? As escolas contam com condições arquitetônicas, materiais e tecnológicas que realmente favoreçam a inclusão? E, sobretudo, estarão professores, gestores e equipes de apoio

suficientemente formados e sensibilizados para ressignificar suas ações diante dessa nova realidade?

Mais do que um exercício de adaptação, a educação inclusiva exige um reposicionamento ético e político: olhar para cada trajetória de vida como potência, e não como obstáculo. É nesse reconhecimento que reside a possibilidade de construir novos caminhos, capazes de sustentar a emergência de um paradigma que insira a inclusão escolar no centro das políticas educacionais contemporâneas, como direito e como prática transformadora.

1. COMPLEXIDADE DO TEMA

É fundamental reconhecer que a humanidade atravessa, na atualidade, um momento singular de sua trajetória no que se refere à atenção dedicada à educação especial. Vivemos um tempo de transformações profundas, impulsionadas pela valorização da subjetividade humana, de suas potencialidades e de suas capacidades de desenvolvimento integral. Nesse cenário, a vida se configura como espaço decisivo para a construção de novos saberes e formas de poder, expressando-se tanto na produção econômica dos recursos naturais quanto nas relações políticas que estruturam a vida social e nas dinâmicas filosófico-culturais que se renovam continuamente.

Como temos argumentado, uma escola pode ser considerada verdadeiramente inclusiva quando não estabelece distinções entre os seres humanos, tampouco seleciona ou diferencia com base em julgamentos que rotu-

lem sujeitos como “perfeitos” ou “imperfeitos”, “normais” ou “anormais”. Ao contrário, entende-se por escola inclusiva aquela que assegura uma educação voltada ao coletivo, garantindo que todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais ressalvados os casos de comprometimentos mais severos, que demandam atenção específica , tenham a oportunidade de conhecer, aprender, conviver e desenvolver-se em um ambiente livre de preconceitos, capaz de estimular tanto suas potencialidades quanto a formação de uma consciência crítica.” Nesse sentido, a inclusão social pode ser compreendida como um processo pelo qual a sociedade se reorganiza para acolher, em seus sistemas gerais, as pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, oferece condições para que estas se preparem e assumam seus papéis como sujeitos plenos de direitos na vida social.” (SASSAKI, 1999, p.3)

Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que a inclusão social se configura como um processo bilateral, no qual as pessoas em situação de exclusão e a sociedade, por meio de parcerias, buscam equacionar problemas, deliberar sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Sem a observância mínima desses elementos, torna-se inviável conceber e implementar qualquer ação que se pretenda, de fato, eficazmente inclusiva.

Compreendemos que a inclusão não deve ser entendida como mera adequação ou normatização, no sentido de enquadrar determinados alunos em uma maioria considerada “privilegiada”. Ao contrário, exige, essencialmente, uma postura que favoreça o “fazer parte”, ou seja, um convívio respeitoso com as diferenças, sem reduzi-las ou anulá-las, mas reconhecendo-as como parte constitutiva do processo educativo.

Entendemos que uma instituição de ensino se caracteriza como inclusiva quando consegue organizar-se para acolher não apenas os estudantes enquadrados nos padrões de “normalidade”, mas também aqueles com necessidades educacionais especiais. Tal perspectiva implica a adequação dos espaços físico-arquitetônicos e das diferentes acomodações da escola, salas de aula, biblioteca, pátio, banheiros, corredores, entre outros. Dessa forma, os ambientes devem ser planejados e adaptados considerando o conjunto de todos os alunos, e não apenas aqueles tradicionalmente reconhecidos como “normais”.

Na perspectiva de Sassaki:

A inclusão social deve ser compreendida como um processo que favorece a edificação de uma sociedade renovada, a partir de mudanças graduais ou amplas que envolvem a adaptação dos ambientes físicos, internos e externos, dos equipamentos, mobiliários, meios de transporte e utensílios, mas que também exige uma transformação essencial na mentalidade das pessoas, inclusive daquelas que possuem necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p. 42).

Entretanto, ainda que os recursos materiais sejam relevantes e reconhecidamente de difícil acesso para muitas instituições de ensino, acredita-se que o principal requisito da inclusão não se restringe a eles. O suporte decisivo está, de um lado, nas barreiras externas à escola, representado por dogmas e preconceitos sociais que frequentemente reforçam a exclusão, e, de outro, no plano político- pedagógico, ou seja, na filosofia institucional que, muitas vezes, não consegue

dialogar de forma efetiva com a sociedade. Soma-se a isso o desafio de contar com equipes multidisciplinares realmente atuantes, capazes de elaborar metodologias e instrumentos pedagógicos adequados às necessidades de docentes e discentes. Mesmo quando tais equipes estão presentes, a experiência educacional revela a dificuldade de se alcançar uma interação plena entre os educadores, em razão de obstáculos de ordem histórica, cultural, estrutural, entre outros.

Surge, nesse ponto, um questionamento crucial: até que ponto a inclusão pode ser realidade concreta e até que ponto se aproxima de uma utopia diante das limitações do sistema educacional brasileiro? É preciso reconhecer que professores e pesquisadores não podem ignorar a complexidade de se vivenciar a inclusão quando se trata da relação com pessoas consideradas “especiais”, que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade” ou

"perfeição".
Nessa perspectiva, torna-se evidente o desafio que recai sobre o educador: não apenas manter contato, mas ser capaz de ultrapassar suas próprias barreiras, indo além da empatia para realmente reconhecer e validar o outro. Isso implica suspender preconceitos, abrir-se ao desvelar fenomenológico do ser humano em sua singularidade e aceitar sua existência sem retrações ou resistências. E, diante de situações em que tais diferenças se manifestam de forma concreta, a questão se torna ainda mais desafiadora: como estabelecer um diálogo que vá além da dimensão cognitiva e alcance, de fato, a "alma" do outro?
Dessa forma, se já é um enorme desafio concretizar a inclusão como prática de relacionamento e diálogo nas situações cotidianas, torna-se ainda mais complexo refletir sobre o que significa, de fato, "ensinar de maneira inclusiva". Metaforicamente, trata-se de tentar colher frutos sem antes preparar a terra, selecionar com cuidado a semente e respeitar o ritmo das estações e o tempo necessário para o crescimento. Assim, evidencia-se que a inclusão requer um processo cuidadoso, gradual e intencional, que antecede e sustenta qualquer resultado esperado.
É fundamental engajar-se na luta pela ampliação e qualificação da escola pública, pois somente assim será possível enfrentar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento por parte daquela parcela da população que, embora seja contemplada por um discurso oficialmente democratizante, acaba, na prática, tendo esse acesso negado ou dificultado. Tal realidade atinge igualmente estudantes das camadas populares, sejam eles considerados 'normais' ou 'excepcionais'." (BUENO, 1999, p. 23).

É preciso compreender que a inclusão no processo de ensino-aprendizagem não pode ser tomada como ponto de partida, a "terra" ou o "arado", mas como fruto de um trabalho coletivo e contínuo. Ela só se concretiza quando aqueles que têm a responsabilidade de "plantar", isto é, o sistema educacional em sua base, os professores e toda a equipe que sustenta o funcionamento da escola, atuam de forma integrada. Isso envolve desde a elaboração de políticas públicas mais direcionadas até o engajamento dos gestores, da direção e de cada funcionário. O aspecto central é que todos, especialmente os que estão mais próximos do estudante, assumam novas atitudes diante da diferença, acolhendo-a e construindo formas renovadas de diálogo, de vínculo afetivo, de escuta e de compreensão, superando antigos julgamentos marcados pela pena, pela rejeição ou pela descrença.
Surge, então, uma questão inevitável: estará o nosso sistema educacional realmente preparado para acolher a diferença em suas salas de aula? Atualmente, observa-se, de modo geral, uma predominância do individualismo em diversos contextos sociais, cujos reflexos se manifestam de forma significativa tanto na escola quanto na família. Esse comportamento aparece, muitas vezes, nos atritos que permeiam a comunicação entre professores, pais e alunos. Além disso, somam-se outros desafios, como tornar o processo de aprendizagem mais atraente, lidar com a hierarquia com perspicácia e cordialidade e enfrentar diferentes limites que atravessam o cotidiano escolar. Tais obstáculos já se fazem presentes nas escolas não inclusivas, que atendem estudantes considerados "normais".
Nesse sentido, a reflexão se amplia: se a tarefa de educar esses alunos já é complexa, como acolher de forma adequada os estudantes com necessidades especiais, considerando sua realidade existencial, seus traumas e suas singularidades?
Com base nesse contexto, pode-se inferir que a inclusão escolar depende, antes de tudo, de um reconhecimento humilde por parte da escola e da sociedade em geral. É fundamental que ambas estejam dispostas a educar a si próprias como condição para lidar com a diferença, ao mesmo tempo em que desenvolvem métodos, técnicas e estratégias de ação adequadas.
Ao refletirmos sobre a inclusão no ambiente educacional, duas questões se sobressaem: a forma como o processo vem sendo conduzido e a preocupação com a existência de uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação. Nesse sentido, atitudes extremas ou radicais tendem a ser disfuncionais e pouco eficazes. A meta

deve, portanto, pautar-se em um enfoque equilibrado: de um lado, evitando a segregação do aluno com necessidades especiais em salas separadas; de outro, reconhecendo que sua inclusão na classe regular não pode ignorar as demandas específicas que exigem adaptações no espaço físico e atendimento profissional especializado e multidisciplinar. Somos seres de relação e somente crescemos quando perseveramos em vínculos significativos, compatíveis com nosso estado de vida. Nesse sentido, o equilíbrio reside, sobretudo, na possibilidade de que o aluno com necessidades educacionais especiais interaja com seus colegas e, reciprocamente, que estes também aprendam a conviver com as diferenças. O objetivo não é anulá-las, mas reconhecê-las como fonte de contato autêntico e de amadurecimento mútuo, favorecendo uma humanização mais elevada no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse percurso, o avanço tecnológico deve ser compreendido como recurso a serviço da inclusão, facilitando o acesso ao conhecimento e garantindo que estudantes que necessitam de atenção diferenciada possam alcançar, com equidade, os objetivos educacionais estabelecidos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva, entendida como um novo paradigma para a educação especial, envolve a construção e a ressignificação de atitudes no constante diálogo entre teoria e prática. Implica, ainda, a mobilização de sujeitos comprometidos com esse processo, sustentados por conhecimentos e saberes oriundos de experiências pedagógicas inovadoras.

3. CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E DESAFIOS DA INCLUSÃO

Entendemos que o debate em torno da inclusão escolar é extremamente pertinente, pois ainda há muito a aprender sobre essa temática, seja pela sua urgência, seja pelo compromisso de atender ao princípio constitucional que assegura uma "educação para todos", livre de qualquer forma de discriminação.

Já destacamos anteriormente que esta reflexão pretende oferecer uma contribuição teórica e, eventualmente, metodológica, a fim de que a escola inclusiva em construção encontre ressonância em nossas discussões e se materialize em práticas comprometidas e alinhadas às exigências da sociedade contemporânea, configurando, assim, um novo paradigma educacional.

Todavia, reconhecer teoricamente a necessidade e a relevância da inclusão exige cautela, uma vez que as diferenças humanas apresentam naturezas diversas e complexas. Trata-se de fenômenos que ultrapassam a mera presença de patologias

ou limitações e que demandam uma revisão crítica dos dogmas e crenças sociais a respeito da educação, do ensino e da aprendizagem, compreendidos como processos singulares que se orientam em direção à humanização.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que a efetivação da inclusão escolar requer o aprofundamento do conhecimento acerca desse fenômeno. Cada deficiência, por sua especificidade, implica formas próprias de abordagem, indicando possibilidades e caminhos para que o processo inclusivo seja concebido de maneira adequada. Nesse sentido, Omote (2008, p. 19) nos lembra que "uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como uma deficiência ou não, dependendo da concepção adotada".

Destacamos, ainda, que o estudo das deficiências requer a consideração da concepção que orienta tanto as pesquisas quanto as práticas de intervenção, bem como a produção e a aplicação do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que diferentes modelos podem ser identificados em nossas práticas relacionadas ao estudo das deficiências e ao atendimento destinado a elas.

Segundo Omote (2008), é possível identificar duas abordagens bastante distintas em relação às deficiências: a abordagem centrada na pessoa e a abordagem centrada no meio. A primeira entende que os fatores orgânicos, como lesões ou malformações congênitas ou adquiridas, constituem as causas primárias da deficiência. Já a segunda enfatiza os fatores ambientais, considerando como determinantes elementos como a miséria, a pobreza, a ausência de estimulação adequada, tratamentos ineficazes, bem como

carências materiais e condições familiares marcadas por distúrbios psicoafetivos crônicos, que se mostram desfavoráveis ao desenvolvimento.

Diante desse cenário, grande parte dos estudos reconhece a relevância de ambas as perspectivas. Contudo, observa-se, na atualidade, uma tendência cada vez mais consolidada de integrar essas duas abordagens, concebendo-as como complementares no entendimento das deficiências e em suas implicações para a educação inclusiva.

Levando em conta os argumentos apresentados, observa-se que alguns estudos em Terapia Ocupacional demonstraram a influência significativa das questões sociais nos escores relacionados à concepção social de deficiência (MAIA, 2007). Assim, é possível afirmar que "os modelos de estudo das deficiências consideram a

deficiência como uma condição inerente à pessoa identificada e tratada como deficiente, já que as limitações, dificuldades ou inadequações são apresentadas por ela" (OMOTE, 2008, p. 20). Nesse sentido, não se trata apenas de moléstias isoladas, mas de características comportamentais ou atributos do indivíduo que acabam por definir a condição como deficiência. A partir dessa compreensão, percebe-se que as deficiências são reconhecidas e tratadas como tal em função de determinados critérios previamente estabelecidos.

A definição de uma condição como deficiência está diretamente ligada ao valor que a coletividade, em um dado momento histórico, atribui a certas competências. Quando essas competências são afetadas, as condições a elas funcionalmente relacionadas tendem a ser reconhecidas e tratadas como deficiências (Ibidem).

É importante considerar que os critérios utilizados para definir a deficiência variam conforme a época e a sociedade em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a perspectiva interacionista proposta por Becker (1977), acerca da construção dos desvios, revela-se especialmente relevante e até estruturante para a reflexão que desenvolvemos sobre a problemática da educação inclusiva.

Segundo Becker (1977), tanto os fatores orgânicos quanto os fatores sociais, isoladamente, são insuficientes para explicar os desvios entendidos como deficiências. Para ele, os desvios são construídos pelos próprios grupos sociais, que os produzem ao estabelecer regras cuja infração caracteriza o desvio e, posteriormente, ao aplicá-las a indivíduos específicos, rotulando-os como marginais ou desviantes (BECKER, 1977, p. 60). Assim, a perspectiva interacionista de Becker é fundamental para compreendermos os prismas ou convenções a partir dos quais um desvio é concebido e, a partir dessa concepção, se estruturam as diferentes teorias que buscam fundamentar as práticas e concepções de educação inclusiva.

Nesse contexto, Omote (2008) destaca que tais perspectivas são particularmente decisivas, pois permitem compreender o meio social como alvo das intervenções, com vistas a adequá-lo melhor às necessidades dos alunos, o que representa um avanço significativo. Contudo, essa ênfase no ambiente não pode levar ao esquecimento das particularidades dos estudantes que apresentam deficiências inequívocas e irredutíveis. Assim, o desafio consiste em buscar um equilíbrio entre

essas duas dimensões, entendendo-o como o caminho mais eficaz para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, é necessário considerar não apenas o meio social em sentido amplo, mas também as condições físicas, arquitetônicas e de pessoal diretamente envolvidos no atendimento, incluindo equipes multidisciplinares e, quando pertinente, o uso de recursos pedagógicos de alta tecnologia. Como temos defendido, o passo seguinte deve ser a efetiva adequação do meio às limitações e dificuldades próprias de cada aluno com necessidades especiais, garantindo que suas demandas legítimas sejam atendidas de forma plena.

4. PRINCIPAIS MODELOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Refletir sobre a emergência de novos paradigmas em qualquer campo do conhecimento evidencia o caráter dinâmico da história, sempre marcada por transformações que

conduzem a novos procedimentos e linhas de ação. No âmbito da educação especial, não é diferente.

Conforme Aranha (2000), é possível identificar, na trajetória histórica do atendimento às pessoas com deficiência, três formas distintas de organização, caracterizadas pela natureza dos serviços oferecidos e que podem ser entendidas como paradigmas: o paradigma da institucionalização, o paradigma dos serviços e o paradigma do suporte.

O paradigma da institucionalização baseia-se na concepção de que pessoas com deficiência devem ser protegidas em ambientes específicos, separados de suas famílias e da comunidade. Nesse modelo, os indivíduos são inseridos e mantidos em instituições onde recebem atendimentos considerados especializados. Entretanto, tal paradigma tem sido amplamente criticado, pois promove a segregação, intensifica transtornos e compromete a interação e o convívio social.

Por sua vez, o paradigma de serviços caracteriza-se por um regime de semi- internato ou externato. Nesse modelo, os programas são organizados de forma a oferecer treinamentos destinados a preparar os indivíduos para o convívio social, buscando facilitar sua integração à comunidade.

A partir desse movimento, ampliaram-se de forma significativa os atendimentos destinados às pessoas com deficiência. O paradigma do suporte representa uma evolução do paradigma dos serviços, pois, embora ainda preveja a preparação do indivíduo em ambientes segregados, tem como finalidade possibilitar sua posterior inserção no convívio social. Entretanto, as críticas dirigidas a esse

modelo contribuíram para o surgimento de novas práticas e concepções que visam assegurar a participação efetiva e contínua das pessoas com deficiência nos espaços comuns da comunidade.

Atualmente, busca-se consolidar uma proposta que integre atendimento especializado e convivência social aberta, de modo a promover benefícios recíprocos e favorecer um processo de humanização cada vez mais consistente, capaz de gerar aprendizagens significativas e proporcionar bem-estar aos envolvidos.

5. A Educação Especial em Foco: Questões e Reflexões

A partir do que estamos propondo, torna-se evidente que as práticas tradicionais e o modelo ainda vigente de educação especial precisam ser repensados. É necessário ter a coragem de construir novas metodologias e procedimentos que assegurem a efetiva incorporação dos sujeitos considerados especiais. Nesse contexto, ao se falar em inclusão, surge quase inevitavelmente a ideia muitas vezes estigmatizada de inserção de alguém ou algo diferente em um processo já em andamento, fenômeno comum nas relações humanas.

Assim, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de constituir-se como um direito, configura-se também como a expressão de um processo educativo em seu mais elevado grau de humanização.Compreendemos que as sociedades humanas, desde muito tempo, vêm incorporando práticas de inclusão, ainda que de forma limitada e setorial.

Os frutos desse processo, iniciado há séculos e em constante expansão, são visíveis na universalização dos direitos de cidadania e nas conquistas alcançadas por diferentes minorias historicamente marginalizadas em razão de gênero, etnia, religião, condutas não convencionais, patologias, entre outros aspectos (OMOTE, 2008, p. 27).

Dessa forma, percebe-se que a adoção de procedimentos inclusivos não é um fenômeno recente, mas possui raízes antigas que continuam a se desenvolver ao longo da história.

Por conseguinte, deve-se considerar imprescindível que, na

"[...] na educação inclusiva, o foco de atenção não recai apenas sobre o meio. Além da busca por recursos adequados às necessidades de cada estudante com deficiência, é necessário também um esforço contínuo para que esse aluno se adapte às exigências do ambiente. A capacidade de funcionar como a maioria das pessoas de sua comunidade, utilizando os recursos comuns, constitui uma meta relevante. Assim, tanto a comunidade precisa ajustar-se à presença de indivíduos com diferenças significativas,

que demandam recursos específicos, quan-

to cada pessoa, com deficiência ou não, deve empenhar-se em aproximar-se do modo de vida da maioria. Dessa forma, a inclusão configura-se como continuidade natural dos movimentos anteriores, incorporando seus acertos e revendo ou superando os equívocos das experiências passadas." (Ibidem, p. 28).

Em todo caso, procedimentos mais consistentes e devidamente refletidos sobre a inclusão podem nos conduzir a práticas transformadoras, evitando a falsa compreensão de que "ser diferente é normal [...]. Entretanto, as diferenças severamente incapacitantes, decorrentes de patologias, não podem ser tratadas como diferenças comuns [...], pois exigem, em muitos casos, atenção específica e tratamento altamente especializado [...]" (Op. Cit.).

Atualmente, um dos pontos mais enfatizados nos debates sobre a educação inclusiva refere-se à inserção de todas as crianças, sem exceções, em classes de ensino comum, independentemente da natureza ou do grau de comprometimento que apresentem. Tal posicionamento, entretanto, requer reflexão, pois os profissionais que atuam com o público da educação especial reconhecem a existência de um grupo de crianças e jovens com comprometimentos severos. Em casos específicos, como na deficiência intelectual profunda ou em situações de múltiplas deficiências, diante da escassez de recursos didático-pedagógicos e de atendimentos adequados na área da saúde, o aproveitamento em classes regulares torna-se claramente insuficiente. Nessas situações, as necessidades e demandas desses estudantes exigem atendimento em centros especializados, preparados para oferecer o suporte adequado.

Observa-se, contudo, que o principal argumento em defesa da inclusão em classes comuns refere-se aos "benefícios proporcionados pela oportunidade de convívio social com outras crianças, ainda que aquelas não tenham condições de aproveitar plenamente as atividades escolares desenvolvidas em classes regulares" (Op. Cit.). De fato, o convívio é um aspecto de grande relevância para todos os envolvidos, tanto crianças sem comprometimentos quanto aquelas com deficiências, e constitui um argumento sólido e inquestionável. Todavia, é preciso cautela para que essa justificativa não resulte na negação do direito desses alunos a serviços de alta qualidade, tampouco oculte a necessidade de atendimentos especializados e da busca contínua por soluções pedagógicas mais adequadas, apoiadas nos recursos tecnológicos já disponíveis para pessoas com deficiências graves e severas.

Inegavelmente, os princípios já consolidados de ser, conviver, aprender e ressignificar as ações educativas possuem valor inestimável e, pouco a pouco, vêm sendo incorporados ao discurso pedagógico, ainda que sua efetivação nos centros de ensino-aprendizagem ocorra de forma tímida e pontual. Nesse sentido, a proposta de aprender juntos, na diversidade, tem marcado de maneira decisiva tanto os debates atuais quanto as linhas de ação que orientam os educadores, apresentando-se mais como um desafio a ser enfrentado do que como uma realidade plenamente alcançada. Acreditamos que a escola pode, de fato, prestar um serviço essencial à sociedade, ao possibilitar um convívio e uma aprendizagem conjunta entre todos os seus alunos. Para tanto, é necessário que essa prática esteja alicerçada em condições mínimas que assegurem o cumprimento dos objetivos educacionais previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para alcançar tais finalidades, admite-se inclusive a organização de subgrupos específicos, em razão de determinadas necessidades, particularidades ou dificuldades, da mesma forma que aulas de reforço ou atividades como a fanfarra não são destinadas a todo o corpo
discente de uma escola (Op. Cit., p. 30).

No centro dessa discussão há um ponto que precisa ser afirmado com firmeza: o que deve ser combatido de maneira veemente é a prática da inclusão arbitrária, muitas vezes entendida como simples "encaixe" de um novo aluno em determinada turma, sem considerar suas necessidades e possibilidades reais. O objetivo deve ser, sempre, a construção de condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes das

classes comuns. Nesse contexto, quando o processo de ensino- aprendizagem é tratado com seriedade, tanto a organização de subgrupos quanto a atenção e a instrução individualizadas tornam-se instrumentos indispensáveis para a escola e para o educador comprometido com a inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate corajoso e o esclarecimento dessas questões precisam ser continuamente retomados, pois não vislumbramos outro caminho capaz de contribuir, de forma eficaz, para a consolidação do paradigma da inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma temática complexa, que demanda tempo para a análise das múltiplas variáveis que a compõem, razão pela qual sua abordagem é necessariamente ampla e exige uma perspectiva inter, multi e transdisciplinar, mantendo-se sempre aberta e inacabada.

É sabido que a educação inclusiva não pode prescindir do conhecimento específico requerido no trabalho com pessoas com deficiência. Cabe à escola e à sociedade o dever de assegurar condições que permitam a esses sujeitos alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal. Uma instituição de ensino torna-se inclusiva à medida que consegue incorporar, de forma criativa, seus alunos com deficiência ao projeto político-pedagógico e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes condições para responder às demandas e aos conteúdos escolares. Essas respostas configuram, efetivamente, o acesso pleno à cultura, aos bens e aos serviços próprios da escola, culminando no processo de emancipação histórica, social, política e humana dos indivíduos.

Dessa forma, compreendemos que a inclusão representa uma tarefa irrenunciável para toda a sociedade, que precisa não apenas reparar desigualdades, mas também assumir, com altivez e determinação, o compromisso de revisar seus dogmas e preconceitos. É nesse movimento que se torna possível reelaborar, redimensionar e contextualizar as práticas cotidianas, de modo que a humanização e a solidariedade intergeracional se tornem realidades efetivas e consolidadas em uma contemporaneidade marcada por crises e ameaças.

REFERÊNCIAS

BECKER, B.S. Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 12

BUENO, Geraldo Silveira. Educação Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. SãoPaulo: EDUC, 1999.

MAIA, J. C. Concepção de deficiência mantida por discentes de Terapia Ocupacional e Fisioterapia. 2007.57.f.Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências ,UNESP, Marília, 2007.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008.

Secretaria de Educação Especial.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemi d=355>.Acesso em: 02 de jul de 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro:WVA, 1999.

O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DA MUSICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LUCAS GOMES SOUZA

RESUMO

O Brasil é considerado um país de grande diversidade cultural e com contribuições de diferentes etnias, é fundamental enfatizar a importância da cultura, dança, religião, música e linguagem. A educação do século XXI exige a implementação de abordagens pedagógicas holísticas, voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, com o objetivo de capacitá-los a se tornarem indivíduos perspicazes, críticos e engajados com as questões contemporâneas. Nesse contexto, a dança e a música se apresentam como estratégias pedagógicas eficazes, uma vez que possuem a capacidade de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, orientar ações fundamentadas em uma base pedagógica sólida e promover a mobilização do estudante. Este artigo tem como objetivo investigar a utilização da dança e da música como recursos pedagógicos na educação, a atividade humana está intrinsecamente relacionada à ação corporal. A dança e a música são ferramentas educativas muito eficazes que podem ser utilizadas na educação infantil para estimular o desenvolvimento de diversas habilidades, como coordenação motora, criatividade, expressão corporal e habilidades sociais. Além disso, essas manifestações artísticas podem facilitar o ensino de conceitos básicos, como cores, formas, números e letras, de uma maneira divertida e envolvente. Neste artigo, vamos explorar de que forma a dança e a música podem ser integradas ao processo de aprendizagem na educação, destacando os benefícios dessas atividades no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação. Música.

INTRODUÇÃO

A comunicação humana é o que torna possível a vida na sociedade, é por meio dela que há interação das pessoas e se adquire conhecimentos e informações básicas para uma convivência harmoniosa. A comunicação nasceu com a evolução do ser humano e está contida no ambiente social, ela possibilita adquirir conhecimentos, expor seus sentimentos e ideias. O homem evoluiu com o avanço de sua capacidade cerebral criou inúmeras formas de se comunicar desde aos gestos a primeiras palavras, até chegar ao modelo de transmissões por meios tecnológicos.

Há séculos atrás o homem se comunicava por meio de mímicas, tudo que fazia era por meio de expressões não verbais, como gestos e grunhidos. Naquela época a comunicação humana não era essencial, porém nos dias de hoje as mesmas expressões não verbais possuem uma relação interpessoal evoluída. O corpo humano usa sua própria linguagem, porém a cultura de cada país tem uma grande compreensão de gestos das pessoas. A comunicação não verbal é de extrema relevância em nossas vidas, porém toda interpretação depende de aspectos culturais e fatores comportamentais e isolados. [...] à medida que os seres humanos evoluíram, sua capacidade de se comunicarem também evoluiu. Quanto mais aperfeiçoada ela ficou, tanto mais fácil lhes foi inventar, emprestar soluções aos outros, e acumular certa massa de conhecimentos e sabedoria que os ajudou a sobreviver. (DEFLEUR, 1989, p. 25).

O objetivo deste estudo é explorar como a dança e a música podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas no campo da educação. A arte da dança permite explorar a expressão corporal por meio de movimentos, utilizando o corpo como uma linguagem para transmitir emoções e necessidades. Desde os primórdios, a dança tem sido uma forma de comunicação visual, registrada em cavernas e documentos antigos. Conforme Verderi (2000, p. 34) observa, a presença da dança pode ser inferida a partir de desenhos de figuras humanas nas paredes e tetos de cavernas do período paleolítico. De acordo com Garcia & Haas (2006, p. 66), as primeiras evidências sobre a origem pré-histórica dos

passos de dança e seus significados derivam de descobertas de pinturas e esculturas rupestres em cavernas.
A musicalização nas escolas é uma ferramenta importante para desenvolver o espírito humano, promovendo equilíbrio e bem-estar, propiciando a concentração e desenvolvendo o pensamento crítico. As letras das canções africanas fornecem um repertório cultural importante para o conhecimento de sua história, dos costumes, de toda a trajetória vivida pelos africanos que podem ser exploradas em sala de aula, de modo a enriquecer o conhecimento dos educandos.
A dança e a educação musical é encarada como um processo educativo e de transmissão cultural que desenvolve as potencialidades dos alunos, contribui para o seu reencontro com este tipo de ensino e desenvolve novas competências que podem proporcionar oportunidades aos alunos e diante desse cenário, sugere-se que a dança e a musicalidade nas escolas seja desenvolvida por meio de atividades que explorem os conceitos de som, timbre, percepção rítmica, melodia e outros elementos sonoros constitutivos valorizando elementos culturais trazidos ao Brasil.
O propósito desta pesquisa é evidenciar, por meio da literatura, que a dança e a música oferecem múltiplos benefícios para ser abordada como conteúdo educacional e sua relevância por fomentar diversas habilidades é fundamental promover um envolvimento integrado, pois a dança vai além do conteúdo, os sentimentos e emoções também desempenham um papel importante na formação dos alunos.

OBJETIVO GERAL

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância e o impacto significativo da dança e da música como recursos pedagógicos na educação, analisando sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças favorecendo um processo contínuo de sensibilização e mudança de práticas educativas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

O artigo tem como objetivo principal analisar a dança e a música como prática educativa, o uso planejado é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois permite interações entre indivíduos e a aquisição dos saberes necessários para uma convivência pacífica, auxiliando na formação integral das crianças e adolescentes.

JUSTIFICATIVA

A educação básica é a base para o desenvolvimento individual e social, a construção da identidade é social e ocorre durante toda ou a maior parte da vida de um indivíduo. Desde o nascimento, o ser humano inicia uma longa e constante interação com seu ambiente, a partir da qual constrói não apenas sua identidade, mas também seu intelecto, emoções, medos, personalidade, etc. Embora algumas características de desenvolvimento sejam comuns a todas as pessoas, as diferenças culturais existem independentemente do ambiente ou cultura em que estão inseridas. A construção da identidade é um dos fatores de desenvolvimento que depende de perto, se não completamente, da cultura e da sociedade em que o indivíduo está inserido. O corpo humano usa sua própria linguagem, porém a cultura de cada país tem uma grande compreensão de gestos das pessoas. Todo o processo de comunicação procura transmitir informações necessárias para um bom convívio em sociedade, o papel da dança e da música na prática educativa resgata de forma natural e espontânea as manifestações expressivas da nossa cultura.

PROBLEMAS CONJUNTURAIS

As escolas no Brasil estão ampliando suas perspectivas e, por isso, estão realizando mudanças estratégicas. É fundamental que a organização de ensino contribua para o desenvolvimento eficaz das habilidades. A dança e a música, quando vista como uma ferramenta educacional é muito importante para o desenvolvimento físico, mental, emocional e social das pessoas. Através da dança, as crianças podem melhorar suas habilidades de expressão e criatividade, além de conseguirem controlar melhor seus movimentos e comportamentos, essa prática é

uma das maneiras mais poderosas de se comunicar e se expressar, funcionando como uma linguagem que ultrapassa culturas e faz parte da herança da humanidade. Nos últimos anos, a literatura tem mostrado que a dança e a música têm uma presença limitada nas escolas, um dos principais fatores é a importância secundária que as instituições de ensino atribuem ao trabalho artístico. Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades devido à falta de um planejamento adequado em relação aos objetivos e conteúdo específicos. Nesse contexto, será analisado a seguinte reflexão: Diante das dificuldades que o setor educacional enfrenta, por que os governantes não se empenham em aumentar recursos para programas educacionais em áreas artísticas como: música, artes visuais, teatro, dança, entre outras, promovendo a criatividade, a expressão e a cultura?

1. DIVERSIVIDADE CULTURAL

Vivemos num país demograficamente gigantesco e com uma diversidade étnica bastante plausível, o Brasil é certamente um dos países mais diversificados do mundo, pelas misturas étnicas, culturais e a diversidade de pessoas que convivem no mesmo espaço. A influência africana no Brasil se dá por meio de vários aspectos comuns à nossa cultura atual, como: língua, culinária, dança, música, algumas religiões e outras tradições de diferentes grupos do continente africano. Na língua foi fortemente influenciada pela África, pronúncias e também vocabulários foram importantes para a formação da língua portuguesa. Já na culinária alguns alimentos e temperos são bem característicos como sendo da África. Como exemplo podemos citar feijão preto, cuscuz, canjica e óleo de palma. Na dança, na maioria das regiões do país há influências da cultura africana, a capoeira, conhecida por alguns como uma dança, mas também como uma luta, está enraizado na cultura brasileira.

Na religião criaram o candomblé e a umbanda, religião afro-brasileira baseada no culto aos orixás praticadas até hoje. Já na música, há muitos traços musicais coloniais de influência africana, como o lundu, e também há alguns instrumentos musicais brasileiros, como o berimbau, o afoxé e o agogô, que são de origem africana.

Na moda a vestimenta dos africanos como trajes coloridos e detalhados, e acessórios como colares, os turbantes permeiam a moda tanto das elites quanto das massas e perduram até os dias atuais. A construção da sociedade brasileira foi baseada na diversidade cultural, principalmente entre os povos indígenas e colonos. Uma forte presença da cultura africana é necessária para compreender a diversidade étnica, lutas, crenças e peculiaridades do povo brasileiro, o que leva a observar as diferentes condições que levaram à constituição do povo brasileiro.

Cada cultura apresenta um conjunto distinto de crenças e valores que impactam a forma como a educação é organizada e experimentada, os métodos de ensino são um reflexo das prioridades que prevalecem em cada sociedade. Em determinadas culturas, a educação é vista como um meio para a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, enquanto em outras é entendida como uma ferramenta para estimular a inovação e adaptar-se às mudanças globais. Essas divergências se revelam em aspectos como o currículo, as abordagens pedagógicas, os sistemas de avaliação e a dinâmica entre educadores e alunos.

A educação deve se reinventar para acompanhar os tempos modernos, ou seja, implementar abordagens de gestão que promovam a inclusão e a transparência, visando a melhoria na aprendizagem, a riqueza do conhecimento e a participação ativa dos alunos. Uma escola bem organizada deve estruturar o aprendizado de maneira a preparar os estudantes para aplicar os conceitos de leitura e escrita, ajudando-os a compreender e interagir com suas rotinas diárias.

A sociedade contemporânea, marcada por avanços científicos e tecnológicos, possibilitou o surgimento de novas interações culturais e econômicas. A educação é uma trajetória que integra cultura, comunicação e a construção de redes sociais e, por isso, deve estar atenta às transformações sociais. O desafio no campo da educação pode ser compreendido como uma problemática de natureza cultural, uma vez que o processo de aprendizado se desenvolve dentro de um ambiente social que influencia suas práticas e metas.

1.1 A DANÇA NA ESCOLA

A arte da dança é vista como uma forma de entretenimento, expressão e conexão entre as pessoas. Mesmo em meio ao avanço da civilização e do progresso, a dança tem o poder de unir indivíduos através de movimentos simples. Conforme Nanni (2008, p. 1) descreve, a dança, em sua forma mais pura, remonta a uma manifestação primitiva que mergulha em um mundo mágico, onde os movimentos espontâneos nascem da imaginação. Nesse contexto, o corpo se torna o instrumento primordial, onde órgãos e membros se unem com sensibilidade e consciência para dar vida a movimentos e passos graciosos. Na dança, o corpo é composto por partes internas e externas que se movem em harmonia para criar uma expressão única.

A dança estimula efetivamente as sensibilidades proprioceptivas na medida em que seus movimentos atuam na transferência de peso do corpo, nas mudanças das posições dos segmentos corporais e nas modificações da postura, provocando reações antigravitacionais. Tal estímulo pode contribuir para o conhecimento do corpo ao aluno que dança e como e quando utilizar suas partes para realizar um movimento. Nesse contexto, a dança pode favorecer o desenvolvimento do esquema corporal. (ALMEIDA, 2013, p.39)

A dança e a música criam conexões entre as culturas, por meio da linguagem corporal e musical molda a identidade do aluno, desenvolve no educando diversos aspectos motores, psicológicos, sociais, cognitivo e linguístico sendo importante para o processo educativo. A prática da dança nas escolas desempenha um papel importante como atividade extracurricular. Além de ser um processo em si, é também uma ferramenta de ensino que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos alunos em diversas faixas etárias.
A inclusão da dança no currículo escolar não visa a formação de bailarinos, mas sim proporcionar ao estudante uma conexão mais profunda e significativa com a oportunidade de aprender e se expressar criativamente por meio do movimento. Sob essa ótica, a dança assume uma função fundamental na educação, ao participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e ao facilitar a construção do conhecimento por parte do aluno. Além disso, observar o professor como um recurso pedagógico. Observamos que a dança e a música nas escolas vão além de ser apenas uma arte destinada ao espetáculo, trata-se de uma forma de educação através da arte. Essa prática tem uma importância fundamental na busca dos objetivos educacionais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das dimensões afetiva e social dos alunos. Assim, a dança e a música oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar significativas transformações, tanto internas quanto externas, influenciando seus comportamentos, maneiras de se expressar e formas de pensar.

1.2 A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música faz parte da história da humanidade, existe desde os primórdios da civilização, é parte integrante da vida humana é um meio universal de expressar emoções. Esta é a habilidade, ou ciência, de articular sons para expressar emoção, que pertence ao campo da acústica e varia esteticamente de cultura para cultura. Estudada por filósofos, médicos e musicistas, é o veículo de comunicação entre o concertista. Seja qual for o propósito da música, ela sempre tem a ver com a própria experiência humana, e emocional e opera dentro dos limites dos sentidos.
A definição de música é a organização temporal de sons e silêncios. Elementos como ritmo, melodia, timbre e harmonia desempenham um importante na criação musical e têm o poder de afetar o corpo e a mente humanos. A exposição a esses elementos musicais pode provocar reações emocionais e físicas nas pessoas que estão ouvindo. (FERREIRA, 2005).
A linguagem musical é utilizada como facilitadora da aprendizagem, sendo encarada como um contributo para um apoio sistemático, pode-se dizer que a música é um material didático indispensável no processo educacional visando o desenvolvimento in-

tegral do aluno como ser social. Portanto, a pedagogia musical deve incluir não apenas o consumo de música pela criança/adolescente, mas também a criação e o uso de uma linguagem musical para estendê-la por meio da música. Tornando-se assim uma abordagem metodológica e pedagógica de grande relevância para o processo educacional.

Devemos considerar a música como um importante recurso didático e educativo em sala de aula, o uso da música traz inúmeras contribuições para os alunos, permite que os professores se envolvam em diversos temas de forma interdisciplinar, torna as aulas mais dinâmicas e permite que os alunos interajam entre si e participe mais nas discussões.

A participação permite aos professores proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedora, bem como momentos de descontração, input e partilha de conhecimentos. O aprendizado é um processo gradual, nesse cenário, a música surge como um elemento coadjuvante que cria uma experiência divertida, satisfatória e equilibrada trazendo tranquilidade, controle emocional e foco.

Trabalhar com a música em sala de aula é uma tarefa muito extensa e complexa que merece a atenção dos envolvidos no processo educacional. Não basta apresentar algo novo e acreditar que tudo vai mudar. O uso dessa importante ferramenta requer planejamento e definição de metas para que a capacidade de mudança não se esgote. Transformar a sala de aula em um lugar feliz onde aprender é divertido exige esforço e cuidado. A rica estrutura musical disponível para os professores não deve ser desperdiçada em atividades fora de contexto, pré-determinadas e sem objetivo. O planejamento é sempre a melhor maneira de ter uma atividade educacional bem-sucedida.

A música hoje, portanto, contribui significativamente para o controle do processo de ensino e aprendizagem. A educação no século XXI exige desenvolvimentos educacionais holísticos para ajudar os alunos a se tornarem pessoas perspicazes que se preocupam com o mundo em que vivem. Nesse sentido, a música é um caminho para esse objetivo por causa de sua capacidade de exibir um pensamento crítico e ponderado em seu âmago, de agir com uma direção literária, de tirar o aluno de um estado de letargia e alienação.

Hoje, essa ferramenta educacional foi potencializada pela introdução de novas tecnologias de informação e comunicação, permitindo que os professores usem sons e imagens e vários aspectos da composição musical para contribuir com a composição. Nesse sentido, praticar o pensamento crítico é uma das principais contribuições da música como ferramenta de aprendizagem.

O aprendizado adquirido deve fundamentar o conhecimento que foi arduamente obtido, permitindo que o educador faça as adaptações necessárias, sem desconsiderar a sabedoria acumulada na vida. Os docentes aspiram que os alunos assumam um papel ativo em seu processo de aprendizagem, buscando adquirir conhecimento através da reflexão e do aprofundamento da compreensão. Segundo Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”. Quando os educadores compreendem o universo dos seus alunos e utilizam todo o seu conhecimento e experiência, fundamentados na realidade, a prática escolar contribui para que os alunos reflitam enquanto se educam, permitindo que descubram as alegrias e os benefícios que essa jornada pode proporcionar.

1.3 A DANÇA E A MÚSICA COMO PROCESSO EDUCATIVO

Acreditamos que o sistema educativo deve mudar ao nível dos nossos tempos, ou seja, métodos de gestão que sejam inclusivos, abertos, melhorando assim o método de conhecimento, a profundidade do conhecimento e a participação. Quando a dança e a música são abordadas na escola, através do ensino da arte e da educação física, ela ajuda a desmistificar sua presença no ambiente escolar. Isso ocorre ao proporcionar o conhecimento e a experiência dessa forma de expressão artística, reconstruindo a conexão entre os diversos estilos de dança, sem favorecer um em detrimento dos outros. Dessa maneira, a dança se estabelece como uma forma de comunicação com outras áreas de conhecimento relacionadas à dança.

A introdução da dança no campo educacio-

nal trouxe consigo um debate contínuo sobre o propósito do ensino, que permanece em aberto e é alimentado por diversos argumentos que buscam justificar o seu valor educativo. A relevância da dança na educação reside na sua contribuição única como linguagem artística para o enriquecimento cultural e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, oferecendo uma nova perspectiva para a educação ao acreditar na possibilidade de troca de experiências que ampliam a compreensão do processo educacional.

Além disso, destaca-se a ideia de que a presença da dança e da música no ambiente escolar pode desempenhar um papel significativo na formação dos corpos e no estímulo ao processo interpretativo e criativo da dança, fornecendo ferramentas para que crianças e adolescentes possam compreendê-la, desvendá-la, desconstruí-la e, assim, transformar as relações que estabelecem entre o corpo, a dança e a sociedade. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

A prática da dança e da música no ambiente escolar visa não só o aprimoramento das habilidades motoras das crianças e adolescentes, mas também o estímulo de suas capacidades imaginativas e criativas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de 1998, as atividades de dança se destacam das práticas comuns da disciplina, pois não tratam o corpo infantil como um conjunto de alavancas e articulações do esporte técnico, e não possuem a natureza competitiva frequentemente encontrada em jogos esportivos.

Na escola, a perspectiva da dança oferece uma nova visão sobre a educação. Segundo Nóbrega (1998), ao analisar a dança percebe-se que, como fenômeno educativo, ela não se limita a objetivos artísticos, mas sim aproveita a expressividade da arte para enriquecer a formação do indivíduo e influenciar a transformação de valores no campo educacional.

A prática da dança nas escolas não deve se limitar apenas às crianças e aos adolescentes. É essencial envolver os professores nesse processo, não só para beneficiar a formação deles e promover seu bem-estar, mas também porque o corpo do professor serve de exemplo para os alunos. A importância da prática da dança é muitas vezes subestimada por poucas pessoas. As escolas, que deveriam promover o acesso das crianças à dança e à arte em geral, frequentemente priorizam disciplinas como português e matemática, deixando de lado essa prática.

Conforme mencionado por Porpino (2006), a dança no ambiente educacional propõe uma forma de aprendizado que vai além de padrões rígidos, certezas e previsões, ela abre caminho para uma aprendizagem que permite a construção de significados por meio da dança e da música. Assim, a dança pode ser integrada no ambiente escolar não apenas como uma forma de entretenimento vazio, sem conteúdo ou significado, mas como forma de conhecimento, elemento essencial para a formação do ser social.

A dança e a música são uma importante ferramenta educacional para os alunos, pois desenvolve várias habilidades, estimula a verbalização, o ritmo e a coordenação e transmite novos conhecimentos necessários para o ensino. Os alunos devem ser vistos como sujeitos participantes na sociedade e devem explorar suas próprias origens, identidades. A dança e a música são um símbolo da cultura na educação brasileira e representa a história do nosso país, das raízes que moldaram a identidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 02 de maio de 2016, entrou em vigor a Lei 13.278, que modificou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como elementos essenciais do currículo de Arte (BRASIL, 1996). No entanto, a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios. Embora todas as escolas sejam obrigadas a oferecer aulas de arte, na prática, apenas uma forma de expressão artística é priorizada em cada instituição. Isso significa que os alunos que têm aulas de música podem não ter acesso ao teatro, e aqueles que estudam artes visuais podem não ter a oportunidade de aprender dança.

A falta de recursos investidos em infraestrutura escolar, formação de professores e materiais adequados compromete o processo educativo. Muitas instituições localizadas em áreas desfavorecidas carecem de itens

básicos, como livros, acesso à tecnologia e espaços de aprendizado adequados. O sistema educacional deve ser justo e igualitário, acessível a todos, criar métodos para informar os cidadãos, fomentar a compreensão e a participação, além de ser uma instituição que acolhe a diversidade. A valorização da educação não depende unicamente de ações governamentais, mas também demanda mudanças culturais que reconheçam o papel importante do conhecimento acadêmico para o desenvolvimento social e econômico. A dança tem um papel fundamental é altamente benéfica para o aprimoramento das habilidades motoras. Ao se envolver nessa atividade, o indivíduo adquire uma melhor percepção do próprio corpo e compreende como ele se relaciona com o espaço ao seu redor. Dessa forma, é possível desenvolver habilidades como coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade, que são essenciais para a realização de diversas tarefas cotidianas. No contexto escolar, a dança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que são cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea. A expressão corporal proporcionada pela dança é uma maneira pela qual os indivíduos se comunicam uns com os outros. Assim, a dança possibilita que crianças e adolescentes aprimorem essa forma de linguagem, permitindo-lhes aprender a se expressar e interagir de forma mais significativa com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. A Dança e a Criança de Educação Infantil: um caminho de aproximação. Dissertação. Instituto de artes da UNESP. São Paulo. p.1-11.201.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. Secretaria de
Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Educação Física.
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2017.

DEFLEUR, M. L.; BALL-ROKEACH, S. Teorias da comunicação de massa. 5 ed. White Plains, NY: Longman, 1989.

FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. Teatro e Dança nos anos iniciais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. 5LWPRH'DQoD. Canoas: 2 ed.: ULBRA, 2006.
LABAN, Rudolf. 'RPtQLRGRPRYLPHQWREdição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto Salomão. São Paulo: Summus, 1978.

NANNI, D. Dança Educação: pré escola à universidade. 4º edição. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2003.

. Dança Educação – Princípios, métodos e técnicas. 4º edição. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2002.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. Revista do Paidéia, Natal: UFRN/ PAIDÉIA/MEC, v. 1, n. 1, p. 9-32, dez. 2006. (Revista brasileira de ensino de arte e edu cação física).

VERDERI, E.B. Dança na escola. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2000.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA GILLIO ORNELAS

Resumo

Compreender o ensino da Arte como um processo relevante que oportuniza aos alunos descobrirem o mundo de maneira mais fácil, ofertando-lhes a capacidade de imaginações e criações diversas. As Artes Visuais são utilizadas como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da linguagem, expressão e transformação do ser humano. Na Educação Infantil, é uma facilitadora do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança que, mesmo antes da aquisição da leitura e escrita, já é capaz de se manifestar através das atividades artísticas, se comunicando de forma espontânea, pois vive num mundo de fantasias e representações da realidade. Portanto, o presente artigo traz uma reflexão sobre como a arte contribui para a aprendizagem da criançae na sua formação como um sujeito que interage com os outros e com o meio.
Palavras-chave: Arte Visuais; Desenvolvimento; Educação Infantil

Introdução

O presente artigo apresenta o ensino da Arte na educação infantil, que, ao longo da história passou por diferentes métodos e sem adequação para essa fase tão importante para o desenvolvimento da criança, que necessita de estratégias com o objetivo de auxiliar as criançasa enfrentar os desafios ao longo da vida, se tornando um cidadão consciente e que tome frentenas decisões para alcançar uma sociedade justa e solidária.
Portanto, pretende-se tratar sobre a relevância das Artes Visuais e seu estímulo atravésdos diversos segmentos dessa disciplina tão ampla e inspiradora. Através da Arte, a criança pode se expressar, relacionar-se com o mundo e se ver como parte de uma cultura, adquirindo competências e desenvolver habilidades que são fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e perceptivo.
Tendo como a Educação Infantil como um período marcante na vida de uma criança, oprofessor cumpre um papel importante nesse processo de aprendizagem, devendo ser o mediador entre o saber artístico e a criança, devendo ser feito de maneira reflexiva e intencional,com objetivos claros e que ofereça um ambiente favorável ao desenvolvimento das diversas linguagens que a arte proporciona, não tratando essa área como um momento de lazer, mas ummomento de aprendizagem por prazer e de maneira significativa, que leve a criança a questionare a buscar respostas, tornando-a um sujeito ativo e transformador.

1. Arte e educação

A arte é o instrumento pelo qual o ser humano pode manifestar sua compreensão de mundo por meio de interpretações individuais, manifestações artísticas, formas de organização, etc. (COLI, 1995). No entanto, o ensino da arte para a educação é muitas vezes visto como incompleto ou inadequado, sendo julgado por alguns educadores como uma atividade mecânica, utilizada unicamente com o intuito de lazer e/ou passatempo.
A Arte existe desde que há indícios de vida humana na Terra. Ao longo do tempo, sua funcao tem sido vista como um meio de espelhar nosso mundo, como tambem para decorar o dia a dia e explicar, descrever a história e dos diversos “eus” que existe dentro de cada um de nós, auxiliando assim na exploração do mundo e de si próprio como ser humano.
Arte é um fenômeno cultural onde suas regras não sobrevivem ao tempo, mas sim, em cada época, diferentes grupos e/ou indivíduos escolhem como devem assimilar esse fenômeno.
Educar por meio da Arte é um movimento educativo e cultural que busca construir um ser humano cada vez mais completo dentro dos paradigmas de um pensamento visionário e democrático, valorizando assim no ser

humano seus aspectos intelectuais, morais e estéticos.

A Arte é um trabalho educativo que visa o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo como um todo, pois favorecer a observação, exploração, associação, comparação, imaginação, reprodução, simbolização e expressão através de formas, cores, planos, espaços e texturas; estimula por meio de atividades de pintura a realização e o controle de movimentos específicos, organização pessoal e dos pensamentos. Em atividades coletivas, desenvolve-se a cooperação, comunicação e oferece oportunidades interpessoais; não se deve instigar a competição, não há jogo a ser ganho ou perdido. A própria atividade artística pode ser compartilhada entre muitas pessoas.

O ensino da arte proporciona nos alunos a alegria de aprender e assim consequentemente a convivência em sociedade, quebrando preconceitos, vencendo barreiras por meio de conteúdos teóricos e práticos tornando assim, o indivíduo mais consciente de suas atitudes perante as pessoas que convivem a sua volta, contribuindo assim de maneira efetiva para a formação de noções que envolvem cidadania e coletividade desde a infância.

A arte está ligada aos aspectos que envolvem a cidadania, pois se trata de um instrumento de comunicação essencial que transforma o ser humano, recordando suas potencialidades, ou seja, por meio da arte é permitido ao indivíduo unir o conhecimento de si mesmo e do outro, situando-se no mundo ao qual se encontra inserido.

O ensino aprendizagem da arte pode ser considerado como um importante instrumento de revisão da realidade social, pois desperta nos indivíduos um olhar mais crítico e mais questionador.

A Arte não é direito específico de um povo, de uma época ou de uma cultura, mas sim é parte integrante de toda uma humanidade.

"Ela contribui para demonstrar que o ser humano possui identidades tanto individuais quanto coletivas quando se refere aos anseios, sonhos, questionamentos, capacidade criadora e busca incessante pelo conhecimento" (ANDRADE, et al, 2014, p.4).

2. A aprendizagem na educação infantil

Com o avanço das políticas educacionais, a educação Infantil deixou de ser vista comoum lugar reservado apenas para brincadeiras e interação social, ficando cada vez mais evidente que os primeiros anos de vida da criança além de crescimento físico e desenvolvimento motor,a aprendizagem e sociabilidade adquirida na primeira infância são levadas para toda vida.

É na primeira infância, período que vai até os seis anos de idade, é o momento em que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, experimenta, interage com seus pares, constrói significados sobre o mundo que a rodeia, ou seja, ela necessita ter experiências que contribuam para sua formação enquanto ser humano.

A aprendizagem acontece bem antes da criança entrar na escola, já que ela interage como mundo e observa o que acontece ao seu redor, sendo influenciada por suas vivências em diferentes contextos tanto socialmente, afetivamente, intelectualmente e fisicamente. Além desse impacto de descobertas, a percepção da criança como sujeito de direitos reforça a ideia de que a creche e a pré-escola devem oferecer condições favoráveis para a construção de significados sobre si e sobre o mundo, oferecendo recursos e ambientes adequados para que os profissionais da educação sejam capazes de trabalhar de maneira eficiente todas as habilidades das crianças nessa faixa etária, com conteúdos específicos, atividades direcionadas e que os conteúdos - especialmente as artes - não sejam trabalhadas de forma isolada, mas interligada.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada pelo MEC (Ministério da Educação) em 2017, determina que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esse documento traz de forma clara e contundente os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças brasileiras, um ganho histórico para a educação na primeira infância, oferecendo não apenas o direito à vaga em uma creche, mas de interagir, expressar sentimentos e descobrir o mundo num ambiente adequado e preparado paraproporcionar

momentos significativos ao educando.
Quando se fala em educação infantil, existem alguns aspectos importantes que devem ganhar destaque:

- O excesso ou falta de estímulo pode interferir no processo de aprendizagem e esse fator pode-se estender para os anos posteriores;
- A criança não se desenvolve de forma linear;
- Cada criança é um ser único e que seu tempo de aprendizagem e suas necessidades devem ser respeitadas;

O processo de aprendizagem da criança na primeira infância – física, emocional, cognitiva e social – deve ser trabalhada proporcionalmente iguais, conquistando autonomia e com a mediação do professor, desenvolver competências linguísticas, físicas e emocionais, construindo e interiorizando regras, saber compartilhar e respeitar o próximo, proporcionandoconfiança para que ela se movimente e experimente.

É considerado um desafio adaptar as práticas pedagógicas para o ensino na educação infantil, mas não impossível, fica a cargo do professor proporcionar atividades diferenciadas e que se encontram no currículo, como: histórias, jogos, brincadeiras dirigidas, músicas, atividades com pintura, dentre outras, sempre pautado no lúdico, pois ele garante motivação e enriquece o processo de aprendizagem, base para construir conhecimentos para criar soluçõesao longo de sua vida.

3. Arte tridimensional.

É típico da criança, explorar e manipular objetos através do tato, ou seja, tudo que está a sua volta durante a sua vida atiçando a curiosidade. É dever do professor e familiares, incentivar essa curiosidade através do desenvolvimento de atividade. Isso pode ser feito por meio das atividades artísticas que envolvam a modelagem, ou seja, a arte tridimensional (por apresentar altura, largura e profundidade). A modelagem, ou Arte tridimensional é uma atividade sensorial. Por meio da arte tridimensional a criança melhora sua motricidade e a capacidade de criar. A modelagem pode ser utilizada em várias situações da aula, ou ambiente onde a criança está inserida. Os conhecimentos adquiridos pela criança através das várias formas de expressão proporcionam a ela, interagir com outras crianças e até mesmo com os adultos por meio da comunicação e experiência concreta.

De acordo com Barbosa: (1990, p. 89)

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo.

Por meio da arte e da linguagem significativa, à criança pode ver o mundo de diferentes formas. A arte tridimensional proporciona a criança o ato de se expressar e estimular a coordenação motora. É muito importante que a criança expresse seus sentimentos através da modelagem, isso faz com que os educadores utilizem a modelagem para desenvolver na criança o cognitivo, afetivo e motor.

Conforme Barbosa (1999, p.19) ressalta que:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão sem influência e isolada. Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Pode-se dizer que, arte ainda busca um espaço de possível construção de conhecimento estético, onde por meio da coerência analisa-se a produção estética, com a finalidade de permitir a produção individual e coletiva. Produção essa, que só existiria se fosse de encontro com um amparo lega de uma produção pré-existente e que representasse a história e a cultura dentro das diferentes manifestações artísticas.

Segundo Barbosa (1999, p.33):

Sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando a multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

As Artes Visuais podem ser consideradas como linguagens, pois é uma importante forma de expressão e comunicação dos indivíduos. O ensino de Arte apresenta várias significações, como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.
Segundo Barbosa (2003), as Escolinhas de Arte, com o apoio do governo, implantou cursos de formação de professores, com "uma enorme influência multiplicadora, chegando a haver 32 Escolinhas no país". Nos dias atuais, o aprendizado de arte, esta sendo melhorado por meios de ferramentas tecnológicas e apoio da mídia, pois através delas a arte toma outro rumo no mundo. Mas anteriormente não era assim, o ensino da arte tinha muita dificuldade em ser transmitido. Um dos destaques foi, a "Proposta ou Metodologia Triangular" divulgada e orientada por Ana Mae Barbosa. Essa proposta pedagógica integradora tem como finalidade trabalhar três vertentes do conhecimento em arte: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica.

4. O ensino das artes visuais na educação infantil

As Artes Visuais é o caminho pela qual o ser humano expressa suas emoções e manifestações, revelando ao mundo seus sentimentos e a cultura da sociedade na qual está inserido, sendo assim, ressalta-se a importância do ensino das Artes no contexto escolar com aclara intenção de levar a criança a buscar formas de expressar-se.

Mesmo antes de aprender a ler e a escrever, a criança já é capaz de expressar-se através de desenhos e brincadeiras de faz de conta. É na mais tenra idade que ela começa a dar seus primeiros rabiscos, as famosas garatujas, que são os primeiros sinais gráficos antes da escrita propriamente dita, nesses "rabiscos" que lhe são atribuídos os seus significados, como seu nome ou o nome de outra pessoa ou objeto que gosta. É nesse momento em que a criança deveser estimulada a "garatujar", pois amplia seu processo criativo e ela passa de simples rabiscos para formas humanas, casinhas, florzinhas, aprimorando seu traçado e acrescentando detalhesque antes ela não era capaz de fazê-los, mas agora só é capaz graças à intervenção positiva deum adulto e a ampliação da sua percepção de mundo.

Ao apresentar as artes visuais para a criança, permite-se a ela ampliar seu desenvolvimento cognitivo, sua percepção enquanto sujeito pertencente de uma identidade e conhecimento de mundo, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades para comunicar- se, expressar seus sentimentos, pensamentos, medos e sonhos através de diferentes materiais etécnicas que serão mediadas por meio do professor, além de fazer com que ela tenha confiançade suas potencialidades, para que não tenha receio de criar, medo este que assola muitas crianças por ter recebido algum comentário negativo por parte de um adulto e que a impede dese expressar, que dependa sempre da aprovação do outro, do certo ou errado.

Assim sendo, o ensino das Artes passou a ter papel fundamental no currículo escolar, conquistando a valorização e reconhecimento de seu conteúdo. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas e campo de conhecimento.

É na primeira infância que a criança se encontra em fase de pensamento concreto e fazuso de seus sentidos para enriquecer suas experiências, relacionando-se com o mundo que a cerca, com seus semelhantes, consigo mesma e com a cultura.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) trata a arte como uma das formas de linguagem e de contato com

objetos de conhecimento importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança e como um "sujeitohistórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constróisua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Segundo Lavelberg (2003) a Arte deve ser trabalhada a partir de três eixos e sua aprendizagem deve ser significativa: a produção do próprio aluno, apreciar a produção de seus colegas e compreender que a Arte faz parte na formação histórica e cultural da sociedade. Essestrês eixos promovem o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentosnecessários a diversas áreas de estudo, contudo, não deve ser utilizado como meio, mas como parte da construção humana, para que ele seja capaz de produzir e apropriar-se da Arte como parte da sua história.

Como se sabe, o visual é muito atrativo na infância, portanto, o desenvolvimento mentalse dá por meio da representação artística apresentada por cada um em suas múltiplas linguagens que o ensino da arte proporciona. Elas promovem a interação e a comunicação, adquirindo para si um repertório perceptivo de formas, cores, gestos, sons, atribuindo para este mundo uma série de percepções. Nesse contato, que ocorre de forma natural pela sua convivência com outros, essa expressividade acontece junto com seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e perceptivo, levando-a ao exercício de conhecimento de mundo e de si mesma em relação aos outros.

Nessa organização de sentidos, ela cria e recria um repertório de símbolos e significados através do convívio e acesso a outros pensamentos e diferentes maneiras de fazer, aumentando sua percepção e preenche as lacunas da sua leitura de mundo. Assim, não reproduz o que vê, mas cria seus próprios significados e estrutura seu senso estético, "é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas de sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Além dos desenhos e brincadeiras, as atividades desenvolvidas nas artes podem ser relacionadas a manifestação de pensamento do que a criança tem de uma determinada situação,já que ela representa sua realidade muitas vezes em brincadeiras de faz de conta. Não só é possível observar a postura crítica de uma criança e a concepção de uma ideia, mas refletir emcomo esse processo de manifestação através da arte leva a criança a assumir um papel ativo eser autora de suas criações.

5. O papel do professor na aprendizagem em artes visuais

Nos dias atuais, a educação ainda valoriza o saber científico e a linguagem escrita, pois são preocupados com as exigências que a sociedade impõe, deixando de lado outras linguagens que poderiam contribuir para o desenvolvimento de um ser mais criativo, expressivo e mais sensível. O espaço escolar deve ser um lugar em que todas as habilidades sejam trabalhadas, um espaço de troca, respeito e de expressividade, portanto, a linguagem multifacetada das Artes Visuais possibilita todo um leque de possibilidades em que a criança externe para fora de si de maneira simples e interessante.

Na sala de aula, o professor toma para si o papel de mediador entre o saber artístico e o aluno, é ele que vai proporcionar oportunidades se expresse de forma espontânea através de propostas lúdicas, porém direcionadas. O lúdico, dança, música, pintura, desenho, o faz de conta e outros caminhos devem ser utilizados de forma objetiva, planejada, orientada e avaliada pelo professor, buscando sempre inovar em suas práticas para melhor explorar a arte em sala de aula, que de acordo com lavelberg "é necessário que o professor seja um estudante, fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a suas alunos a vontade de aprender" (2003, p.12). Explorar outras linguagens possibilita ao aluno se valer doconhecimento que já possui para

construir outros, como por exemplo no teatro, pois desde cedo, a criança brinca de faz de conta e isso nada mais é do que uma representação, que quando estimulada e bem trabalhada, suas habilidades são ampliadas nos anos seguintes.

O professor deve ser o provocador, aquele que despertará o interesse do aluno em aprender, de pensar, de investigar, de questionar e buscar respostas, desafiando-o a criar ideias,a arte contribui para construção dessa visão transformadora. Dessa forma, o ensinar arte vai muito além de oferecer lápis e uma folha de papel, mas oferecer formas para que o aluno desenvolva sua criatividade e imaginação, que a criança entenda que esse momento seja um espaço de experimentação e de externar seus sentimentos, evitando a intervenção excessiva em busca pelo esteticamente perfeito e limitante da imaginação e criatividade, prática que infelizmente são adotadas por muitos professores, que tentam impor suas técnicas ou que queiram que a atividade seja executada ao que considera correto, limitando a liberdade de criação do aluno, que acaba por considerar a Arte um momento de lazer e distração e não um momento de desenvolver seu lado artístico.

Na educação infantil, a criança se encontra na fase das experimentações, o professor deve fazer com que essas experiências sejam ricas, significativas e cheias de sentidos e, estimulando suas habilidades, a aprendizagem se consolida e facilita a compreensão das diferentes áreas de conhecimento, assim como valorizar o processo e não o produto final.

Para que todo esse desenvolvimento seja possível, é necessário que se ofereça condições para tal, "é aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dosmateriais". (BRASIL, 1998, p 110)

Além de um ambiente acolhedor, materiais diversificados são indispensáveis para quea arte seja apresentada a ponto de atrair o interesse do aluno em explorá-la, de ser um meio quedesperte seu imaginário, que a leve percorrer outros mundos e realidades, já que na educação infantil, a imaginação é a principal ferramenta que a criança utiliza para vivenciar e mostrar suas realidades. Assim, o material didático é indispensável para um bom trabalho com artes em sala de aula, oferecendo diversas atividades que estimulem a criatividade do aluno.

Outro fator que não se pode deixar de lado é a didática do professor, pois de nada adianta ter um ambiente favorável, diversos materiais à sua disposição se sua didática não for apresentada de forma prazerosa. O professor deve evitar atividades repetitivas e mecanizadas que inibam a criatividade do aluno, que não seja mais uma disciplina em que o aluno apenas deve fazer o que lhe for solicitado para obter aprovação do professor, mas oportunizar um momento em que o objetivo da atividade seja atingida ao mesmo tempo que o aluno utilize esse momento para mostrar a compreensão do que foi pedido e que o tenha feito com entusiasmo.

Portanto, a arte é importante na formação das crianças na primeira infância, pois representa experiências individuais e para que seja uma ferramenta no desenvolvimento da criança, o professor precisa ter os requisitos para que isso aconteça e que esteja ciente de que seu papel na educação é de fato, essencial, pois o ensino das artes deve fazer parte da educaçãoinfantil e na construção do sujeito.

Considerações finais

A Arte é um processo que faz parte da vida de todo ser humano e vai evoluindo durante o tempo de maneira natural e produtiva, envolvendo neste universo, o contato com diferentes cores, formas, sons e movimentos que fazem parte da vida cotidiana de maneira direta ou indireta.

A Arte dentro do processo educativo vem auxiliar o aluno no desenvolvimento de diversos talentos e possibilidades, onde por meio da expressão artística é possível demonstrar diferentes emoções que podem contribuir direta e qualitativamente para o crescimento da própria vida, facilitando dessa maneira a aquisição de novos conhecimentos e o aprimoramento daqueles já existentes.

A Educação Infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança e esta

não deve ser apenas um momento de brincadeiras, mas um momento de aprendizagem. O fatodas crianças estarem nas creches e nas salas de educação Infantil não justifica que elas sejam vistas apenas como locais onde os pais deixam seus filhos por um período para que possam brincar com os "amiguinhos", ter o seu momento de descanso e da refeição, vai muito além deestar num momento de interação com seus pares, mas um momento em que é possível tornar-se um sujeito de escolhas e de expressar seus sentimentos que vão além do choro, mas de utilizar-se de instrumentos que expressem seus anseios, que esteja num ambiente que lhe proporcione viver num mundo de fantasias e possiblidades de criar, de ser e de estar no meio,de perceber-se inserido num mundo e que seja participante e atuante.

O estudo trouxe uma reflexão de que devemos pensar em como proporcionar mais momentos em que seja possível desenvolver as habilidades possíveis das crianças, já que a Arte é porta de entrada para a compreensão de mundo e de uma ferramenta facilitadora na alfabetização e que, se bem trabalhada, estende-se para a vida toda, não só o prazer de produzir, mas o de apreciar e compreender as diversas linguagens presentes no mundo artístico.

Para tanto, o professor deve estar preparado para desenvolver essas habilidades, oferecendo recursos e ambientes para tal, pois de nada adianta ter a intenção de ser mediador se ele mesmo não tem os quesitos necessários para tornar a aprendizagem possível e ficar apenas no desenho e brincadeira de massinha. A formação é importante, mas o prazer e a didática se fazem necessária para que, finalmente, as Artes Visuais sejam implementadas de forma que ela merece.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

ANDRADE, F. et al. A importância do ensino da Arte na formação: uma abordagem sobre cognição. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. 10 f. Disponível em: <www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/591/pdf_1> Acesso em: 11.abr.2020.

BARBOSA, A. M. A imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

. Abordagem triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

COSTA. Zuleika Leonora Schimidt. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de Educação. FEEVALE, 2016.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

HOLM. A. M. Baby. Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de SãoPaulo, 2007.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender Arte: sala de formação de professores. Porto Alegre:Artmed, 2003.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

A DITADURA Mmilitar COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E REDUÇÃO DA INDISCIPLINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARCIA DE LIMA FEITOSA

RESUMO
O ensino de História no Brasil enfrenta diversos desafios, entre os quais se destaca a indisciplina nas salas de aula. Este artigo propõe uma reflexão sobre como o tema da Ditadura Militar pode ser utilizado não apenas como conteúdo curricular, mas também como uma oportunidade para promover um ambiente de aprendizado mais respeitoso e disciplinado. Através da análise histórica, busca-se compreender as implicações sociais e políticas desse período, ao mesmo tempo em que se propõem estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos e a construção de uma cultura de respeito mútuo. Foram utilizados, para tanto, os estudos AQUINO (1996) FREIRE (2003) E REIS (2004).
PALAVRAS CHAVE: Ditadura Militar; Indisciplina; Ensino de História.
Abstract:
The teaching of History in Brazil faces various challenges, among which indiscipline in classrooms stands out. This article proposes a reflection on how the theme of the Military Dictatorship can be used not only as curricular content but also as an opportunity to promote a more respectful and disciplined learning environment. Through historical analysis, it seeks to understand the social and political implications of this period, while proposing pedagogical strategies that encourage active student participation and the construction of a culture of mutual respect. The studies of AQUINO (1996) FREIRE (2003) E REIS (2004).
KEYWORDS: Military Dictatorship; Indiscipline; Teaching of History.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo explicitar a importância do ensino de história como ferramenta como possibilidade de reduzir a indisciplina na sala de aula.

A indisciplina nas salas de aula é uma preocupação constante para educadores, afetando o processo de ensino-aprendizagem. Em um contexto em que os alunos frequentemente se sentem desmotivados e desconectados do conteúdo, o ensino de História, especificamente sobre a Ditadura Militar, pode se apresentar como uma alternativa eficaz. Este período histórico, marcado por repressão e violação de direitos, oferece uma rica oportunidade para o diálogo sobre democracia, cidadania e respeito à diversidade de opiniões.

A Ditadura Militar no Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, foi um período marcado por profundas transformações sociais, políticas e educacionais. Durante esse tempo, o regime militar não apenas buscou consolidar o poder, mas também implementou uma série de medidas que visavam controlar a sociedade e moldar a formação dos cidadãos. No contexto educacional, especialmente no ensino de História, a ditadura se manifestou como um instrumento de reflexão e redução da indisciplina, utilizando a disciplina como um valor central para a formação do indivíduo.

O ensino de História, em particular, tornou-se um campo de batalha ideológico, onde o conhecimento era cuidadosamente selecionado e apresentado de forma a legitimar as ações do regime militar. A narrativa histórica foi moldada para enfatizar a importância da ordem e da hierarquia, enquanto aspectos críticos da história nacional, como a resistência e a luta pela democracia, eram frequentemente silenciados ou distorcidos. Essa manipulação do conhecimento histórico não apenas influenciou a percepção dos estudantes sobre o passado, mas também teve um impacto significativo na formação de uma geração que cresceu sob a repressão.

Neste trabalho, propomos uma análise crítica do papel da Ditadura Militar como um instrumento de reflexão e redução da indisciplina no ensino de História. Investigaremos como as práticas educacionais e os conteúdos curriculares foram utilizados para promover uma visão de mundo que favorecia a estabilidade do regime, ao mesmo tempo em que limitava a capacidade crítica dos alunos. Através de uma revisão da literatura e da análise de documentos educacionais da

época, buscaremos compreender as implicações dessa abordagem para a formação da identidade nacional e para a construção da memória histórica no Brasil.
O Contexto Histórico da Ditadura Militar no Brasil:

A Ditadura Militar brasileira, teve duração de 1964 a 1985, foi um período de intensa repressão política, censura e violação de direitos humanos. Este regime teve início com um golpe militar que derrubou o presidente João Goulart, considerado uma ameaça para o sistema político e econômico vigente naquele período. A corrente vigente nesse cenário é descrita por Reis e amplia esse modelo de regime para a sociedade:
Às direitas no poder, enquanto durou a ditadura militar, esmearam-se em cultivar a memória do golpe como intervenção salvadora, em defesa da democracia e da civilização cristã, contra o comunismo ateu, a baderna e a corrupção. Para isto mobilizaram grandes meios propagandísticos e educacionais. O esforço, no curto prazo, teve resultados apreciáveis, sem dúvida. A partir de certo momento, já todos, ou quase todos, passavam a se referir ao golpe militar, que de fato se verificara, como revolução, como golpistas gostavam de referir à intervenção militar. (REIS, 2014, p. 39-40)

A intervenção militar foi justificada pelos militares sob a alegação de combater a corrupção e a instabilidade política, porém, na realidade, estabeleceram um governo que limitou as liberdades civis e políticas.
Ao longo da ditadura, o regime militar adotou diversas ações repressivas, como a censura à mídia, a proibição de protestos e a perseguição a adversários políticos. Numerosas pessoas foram detidas, torturadas e até assassinadas por suas opiniões que se opunham ao sistema.
Com o surgimento de entidades de segurança, como o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), a repressão se intensificou, com o objetivo de calar qualquer manifestação de divergência.
O regime militar, além de reprimir, também implementou um modelo econômico denominado "milagre econômico", que resultou em crescimento econômico, porém, agravou a desigualdade social e a concentração de riqueza. O período foi marcado pela falta de liberdade de expressão e pela censura, criando um clima de temor e desconfiança na sociedade.
Em 1985, a Ditadura Militar terminou com o Brasil dando início a um processo de redemocratização que culminou na eleição indireta de Tancredo Neves para a presidência.
A análise das causas e consequências deste período permitem que os alunos compreendam a importância da democracia e os riscos da intolerância.
O estudo desse tema é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.
A Indisciplina como Reflexo de uma Desconexão:

A indisciplina na sala de aula muitas vezes reflete a falta de interesse dos alunos pelo conteúdo abordado ou a expressão de comportamento que desabone o que é proposto como adequado para o cotidiano para sala de aula, neste sentido Chagas (2001, p.39) afirma que:
A indisciplina no meio educacional é vista como a manifestação de um aluno com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzido na falta de educação ou desrespeito pelas regras pré-estabelecidas, na bagunça, agitação ou desinteresse.
O ensino tradicional, que muitas vezes se limita a exposições teóricas, pode não engajar os estudantes. Ao abordar a Ditadura Militar, os educadores podem conectar o passado ao presente, possibilitando discussões sobre temas atuais, como liberdade de expressão e direitos humanos. Isso pode despertar o interesse dos alunos e promover um ambiente mais colaborativo e disciplinado.
A indisciplina em ambientes escolares pode ser atribuída a uma variedade de fatores, que podem ser categorizados em diferentes áreas. Assim, conforme assinala Aquino (1996):
A questão disciplinar é atualmente uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. O ensino tem como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada de elementos da comunidade escolar, tra-

duzida em termos como: bagunça, tumulto, mal comportamento, desrespeito as figuras de autoridade, etc. (AQUINO, 1996, p.38).

Destacamos aqui estão os principais fatores que podem se apresentar no cotidiano da sala de aula, são eles:

1. Fatores Individuais:

Motivação: Alunos desmotivados em relação ao aprendizado podem apresentar comportamentos indisciplinados.

Problemas Emocionais: Questões como ansiedade, depressão ou dificuldades de socialização podem afetar o comportamento.

Perfil Comportamental: Crianças e adolescentes têm diferentes temperamentos e estilos de aprendizagem, o que pode influenciar sua disciplina.

2. Fatores Familiares:

Ambiente Familiar: Um lar desestruturado, com conflitos constantes ou falta de apoio emocional, pode refletir no comportamento escolar.

Expectativas e Valores: A falta de valorização da educação no ambiente familiar pode resultar em indisciplina na escola.

3. Fatores Escolares:

Metodologia de Ensino Abordagens pedagógicas que não envolvem os alunos ou que não consideram suas experiências podem levar à falta de interesse e, consequentemente, à indisciplina.

Relação Professor-Aluno: Professores que não conseguem estabelecer uma conexão positiva com os alunos podem enfrentar mais dificuldades em manter a disciplina.

Ambiente Escolar: Escolas com um ambiente físico e social pouco acolhedor podem contribuir para o comportamento indisciplinado.

4. Fatores Sociais:

Influências de Grupos: A pressão dos colegas pode levar os alunos a adotarem comportamentos indisciplinados para se encaixar.

Cultura e Sociedade: Normas culturais que desvalorizam a educação ou que promovem comportamentos disruptivos podem influenciar a indisciplina.

5. Fatores Institucionais:

Políticas Educacionais: Falta de políticas claras de disciplina e gestão de comportamento pode resultar em inconsistências nas regras e consequências.

Recursos e Suporte: A ausência de apoio psicológico e pedagógico para alunos que enfrentam dificuldades pode aumentar os casos de indisciplina.

Compreender esses fatores é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam um ambiente escolar mais disciplinado e favorável ao aprendizado.

Estratégias Pedagógicas para o Ensino da Ditadura Militar

Para que o ensino da Ditadura Militar seja eficaz e contribua para a redução da indisciplina, é necessário adotar abordagens pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos. Algumas sugestões incluem:

- . Debates e Rodas de Conversa: Promover espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões sobre o tema, sempre com respeito e consideração ao outro.
- . Trabalho em Grupo: Dividir a turma em grupos para pesquisar diferentes aspectos da ditadura, estimulando a colaboração e o respeito às diferentes perspectivas.
- . Uso de Recursos Audiovisuais: Documentários e filmes podem tornar o conteúdo mais acessível e interessante, favorecendo a reflexão crítica.

A Importância do Respeito e da Disciplina nas Discussões

Discutir temas sensíveis como a Ditadura Militar exige um ambiente respeitoso. A promoção de uma cultura de respeito nas salas de aula não apenas melhora a convivência, mas também cria um espaço seguro para que os alunos se sintam à vontade para se expressar. A disciplina, nesse contexto, é fundamental para garantir que as discussões sejam produtivas e enriquecedoras.

CONCLUSÃO

Ao tratar da Ditadura Militar, o ensino de História pode atuar como uma ferramenta eficaz na construção de cidadãos críticos e conscientes. Essa metodologia, além de oferecer um entendimento aprofundado dos acontecimentos históricos, pode auxiliar na diminuição da indisciplina nas salas de aula, ao fomentar um ambiente de respeito e diá-

logo. Portanto, a história não se limita a ser um conteúdo a ser assimilado, mas também um instrumento para a formação de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Ao abordar os acontecimentos e as consequências desse período, o ensino de História pode ter um impacto significativo na diminuição da indisciplina nas salas de aula, fomentando um ambiente de respeito e diálogo.

Refletir sobre a Ditadura Militar possibilita aos estudantes entenderem a relevância da democracia e dos direitos humanos, além de fomentar o debate acerca da variedade de pontos de vista.

As táticas pedagógicas sugeridas, tais como discussões, trabalho em equipe e a utilização de recursos audiovisuais, são essenciais para cativar os estudantes e incentivar o envolvimento ativo. Ao estabelecer um ambiente seguro para a manifestação de pensamentos, os professores têm a capacidade de converter a sala de aula em um ambiente de aprendizado colaborativo, onde a disciplina é apreciada e a indisciplina é reduzida.

Este estudo analisa a Ditadura Militar no Brasil, não só como um assunto histórico importante, mas também como um instrumento pedagógico eficaz para a construção de cidadãos críticos e conscientes.

Em última análise, é fundamental que o ensino de História não se restrinja apenas à transmissão de informações, mas se transforme em um processo de educação completa, no qual os estudantes se sintam estimulados a refletir de forma crítica sobre o passado e a participar ativamente na construção de um futuro mais equitativo e democrático. Portanto, a história deve ser percebida como um instrumento de mudança social, capaz de formar não somente o saber, mas também a consciência cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org) – Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas – São Paulo:Sumus, 1996.

CHAGAS, K.M., Indisciplina na Escola: de quem é a culpa? Monografia do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava PR, 2001, 48p. Disponível em:http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_na_escola.pdf. Acesso em: 21 de jul. 2024.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). O Golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964 - 2004). São Paulo: Edusc, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Dossiê: História, Educação e Interdisciplinaridade. Revista Brasileira de História - vol.30, n.60, São Paulo, 2010.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR – O PAPEL DO AEE NA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS À APRENDIZAGEM

MARIA APARECIDA DA SILVA PEREIRA COSTA

Resumo

Este estudo investiga como o Atendimento Educacional Especializado supera barreiras à aprendizagem por meio da tecnologia assistiva, enfatizando mediação pedagógica intencional e planejamento individualizado. Examina a articulação entre escola, família e profissionais, a formação contínua e a avaliação para garantir participação, comunicação, mobilidade e autonomia dos alunos com deficiência. Afirma que a tecnologia assistiva só efetiva inclusão quando combinada com sensibilidade às singularidades, comprometimento institucional e colaboração estruturada. Busca transformar obstáculos em possibilidades, sustentando que práticas reflexivas e apoio coordenado reforçam a justiça educacional e consolidam ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. O estudo propõe diretrizes para implementação estratégica e sustentável eficaz.

Palvras-chaves: atendimento educacional especializado; tecnologia assistiva; mediação pedagógica; planejamento individualizado; participação; comunicação; mobilidade; autonomia.

Abstract

This study examines how Specialized Educational Assistance overcomes learning barriers through assistive technology, emphasizing intentional pedagogical mediation and individualized planning. It analyzes coordination among school, family, and professionals, ongoing training, and assessment to ensure participation, communication, mobility, and autonomy of students with disabilities. It states that assistive technology only makes inclusion effective when combined with sensitivity to individual differences, institutional commitment, and structured collaboration. It seeks to turn obstacles into opportunities, arguing that reflective practice and coordinated support strengthen educational justice and build genuinely inclusive school environments. The study proposes guidelines for strategic, sustainable, and equitable implementation worldwide effectively ethically.

Keywords: specialized educational assistance; assistive technology; pedagogical mediation; individualized planning; participation; communication; mobility; autonomy.

Introdução

Um dos problemas educacionais contemporâneos é a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em classes escolares. Nesse contexto e com a proposta de políticas públicas de inserção, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) - LEI, tem sido necessário reorganizar práticas pedagógicas e a organização escolar com base no direito de todos de aprender, independentemente de quaisquer condições.

Nessa situação, o EAA (Estratégias para Aprendizagem Significativa de Alunos com Deficiência) é criado como um mecanismo crítico para remover barreiras à oferta ou conclusão da educação em tempo integral de crianças com deficiência no ambiente de educação regular. Com essa consideração, devemos lembrar que não é necessário, nem suficiente, que um aluno com deficiência esteja em uma escola para que ele aprenda ou seja totalmente incluído. A verdadeira inclusão exige um conjunto de mudanças pedagógicas, estruturais e atitudinais que, por sua vez, são atentas às forças e caminhos de aprendizagem dos alunos individuais.

O problema da Educação em Saúde Animada, por sua vez, assume o apoio estratégico para o mapeamento dos obstáculos aqui observados, quanto à consideração de estratégias individualizadas propostas e nossa participação em um ambiente de ensino guiado pela diversidade como princípio pedagógico e ético.

A Tecnologia Assistiva (TA) é um instrumento chave do EAA. O resultado é um pacote de recursos e serviços para facilitar a implementação de intervenções eficazes para pessoas

com deficiência, permitindo-lhes acessar ou desenvolver uma intervenção para aumentar sua capacidade de participar em sua comunidade. Em um contexto educacional, a TA é um modo de expressão e comunicação como forma de interação, que permite ao aluno crescer e evoluir no sentido da aprendizagem. A mediação emocional assistida por TA no ambiente escolar é, de fato, mais do que mera TA, mas sim uma ponte entre o aluno e o conhecimento, permitindo-lhe tornar-se um participante ativo do processo de aprendizagem. A TA apenas abre as vias de participação e, ao fazê-lo, multiplica as possíveis modalidades de expressão e aprendizagem.
Simplificando: sejam quadros de comunicação, softwares especiais ou ferramentas de mobilidade, cada um é um meio de transformar o que pode ser visto como uma luta para crianças com deficiência em uma oportunidade para esses alunos serem a "estrela" de sua própria jornada educacional.

O objetivo deste estudo é examinar a contribuição do EAA na superação das barreiras que os alunos apresentam, explorando a TA no ambiente educacional - com ênfase especial no PM e como usar as ferramentas e estratégias junto com o AMD no ambiente escolar e seu efeito para alunos em risco. Visa entender se os impactos positivos, eficientes ou de curto prazo do investimento ótimo desses recursos no EAA podem ser considerados como uma ferramenta operativa para promover a inclusão escolar e para construir uma educação que produza estrategicamente justiça. Também busca destacar a importância das práticas pedagógicas baseadas na observação, no design individualizado e na escuta atenta aos sujeitos.
O uso eficaz da TA assume que profissionais na escola e na família trabalhem juntos no DID ao longo da dimensão das experiências de aprendizagem mediadas. Essa reflexão, que sustenta esta análise, surge do reconhecimento da particularidade dos alunos e da inclusão como princípio educacional.
EAA e o projeto inclusivo EAA é um ensino que é obrigatório de acordo com a lei educacional brasileira e deve preferencialmente ocorrer nos MFRs, a fim de atender às necessidades de escolarização dos alunos com deficiência. Seu propósito não é duplicar o conteúdo curricular na sala de aula regular, mas localizar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade mais apropriados para promover o desenvolvimento e a participação na escola dos alunos. A concepção abrangente do EAA compreende a diferença como uma qualidade de ser educador. Como tal, o EAA promove as diretrizes na realização do apoio aos alunos com deficiência em sua apropriação do currículo de forma significativa, ao seu tempo, ritmo e modo de aprendizagem. Isso não é simplesmente uma questão de 'recurso', é conhecer cada indivíduo como uma alma única com seus próprios atributos únicos e sugerir soluções 'pedagógicas' particulares.
Tecnologia Assistiva e Inclusão Escolar: O Papel do AEE na Superação de Barreiras à Aprendizagem
Nesse sentido, o EAA opera no compromisso da escola com a diversidade, estimulando métodos de aprendizagem que fazem a diferença nas práticas escolares. Como parte dessa mediação, esse professor tem se caracterizado como uma mediação pedagógica, articulando com os professores da educação regular recursos, estratégias, adaptações curriculares, materiais e tecnologias para possibilitar o acesso, continuidade e sucesso dos alunos na escola regular. Ao engajar o EAA no dia escolar, temos a capacidade e, portanto, a oportunidade de quebrar barreiras de comunicação, movimento, linguagem e aprendizagem e ver que todas as crianças têm acesso equitativo à educação para cada criança. O que está diretamente em questão aqui é a negociação desses mediadores, para

que a atividade pedagógica não avance de forma alienada ou fragmentada, mas sim inserida no projeto político-pedagógico da escola. O professor do EAA também é um formador, ele treina em toda a escola em
Este compartilhamento melhora a cultura de tolerância às diferenças na escola; amplia as perspectivas julgadas sobre o potencial dos alunos com deficiência dentro da escola e contribui para a construção de um ambiente mais justo e participativo. E, nessa linha, o VIA é uma variável mediadora entre necessidades pessoais e objetivos de treina-

mento e a TA é um fator chave que permite que alunos com deficiência alcancem seu pleno potencial com acesso, comunicação, mobilidade e independência na escola. Mas sua implementação requer algo mais do que apenas ter o material; deve haver intencionalidade pedagógica, treinamento contínuo dos profissionais que o utilizam e verificação da eficácia dos recursos utilizados. Quando a TA é usada de forma ponderada com atenção à aprendizagem, é um ingrediente potente para melhorar a qualidade de vida de todas as crianças e alunos com deficiência como forma de alcançar a equidade educacional.

Tecnologia Assistiva: Definida e Classificada

O Comitê de Ajudas Técnicas (2007) ao descrever 'Tecnologia Assistiva' relata que é ‘’’ Uma gama de produtos e serviços para pessoas com deficiência que podem ajudá-las a realizar tarefas que não conseguiam fazer, ou têm grande dificuldade em fazer, ou que lhes permite realizar tarefas de forma mais fácil e segura”.

"Tecnologia Assistiva", conforme definido pela Federação Internacional de Pessoas com Deficiência Auditiva (2008), é “um dispositivo/ação que permite a uma pessoa com deficiência compensar a incapacidade de realizar uma atividade específica. Na educação, são informações e comunicação, o currículo e a provisão para participação em atividades pedagógicas. A TA não é, portanto, definida por um conjunto específico de ferramentas, mas possivelmente inclui muitas ferramentas que aumentam a independência do aluno na tarefa escolar. Pode ser empregada em práticas acadêmicas, bem como em nosso engajamento social uns com os outros na construção de um ambiente democrático e inclusivo. A provisão desses tipos de ferramentas para as escolas é um primeiro passo necessário para empoderamento, inclusão, aprendizado a respeitar a diferença.

Os tipos básicos de Tecnologia Assistiva no ambiente educacional incluem:

- Acesso ao computador: teclado grande, mouse adaptado, software de leitura de tela, ampliadores de tela etc.
- Comunicação alternativa ou aumentativa. Temos cartões de comunicação, software específico e coleções inteiras de pictogramas.
- Equipamentos de mobilidade e posicionamento: assentos personalizados, apoios de cabeça, mesas de nível ajustável.
- Ferramentas para acesso visual e auditivo: ampliadores eletrônicos, impressoras braile, aparelhos auditivos, legendagem.
- Material educacional adaptado: Jogos, livros para todos, instrumentos musicais adaptados, tablets e perfuradores.

Essa diversidade de ferramentas permite que a TA aborde diferentes tipos de deficiências e diferentes níveis de suporte de uma maneira específica de trabalho para a situação real do aluno. Sua eficácia no uso é assegurada por meio de avaliação minuciosa por pessoal do EAA trabalhando junto com a família e professores da classe regular. Podemos ver com uma lente sensível e técnica os recursos certos a serem usados e, acima de tudo, podemos provar se realmente pode ajudar na aprendizagem.

No parágrafo seguinte, a articulação ainda permanece, embora se possa notar que o significado selecionado é estendido em uma frase de oito ou mais linhas: Assim, o recurso deve ser empregado levando em consideração a diversidade entre os alunos, de acordo com o diagnóstico, potencial, ambiente e o Planejamento Pedagógico Individualizado do aluno EAA (2001). Esse planejamento deve ser contínuo e flexível, é em resposta ao progresso do aluno e ajusta o programa de apoios à medida que as necessidades mudam. O uso gerenciado e consciente da TA só pode se tornar possível com escuta ativa, observação pedagógica e o trabalho de sintonização das ações educacionais. É assim que o Plano de Assistência Educacional Especializada N.S. é colocado em prática como um documento de ação que perfila as intervenções que ocorrem e aos quais os direitos educacionais coletivos de todos os alunos são aderidos.

Contribuição do SEA para o Uso da Tecnologia Assistiva

A transição e uso bem-sucedidos da TA dependem do apoio fornecido no nível do SEA. Veja, o trabalho das salas LD não é fazer

esse trabalho, mas decidir a necessidade e as formas de suporte da TA, agendar o tempo da TA em torno do horário escolar e estar lá e mostrar aos outros como é o suporte: outros professores, membros da família etc. Essa vigilância pedagógica, diagnóstico e treinamento perpétuo estão em um ciclo, e não inevitável. Para que as ferramentas de TA tenham valor, elas devem ser empregadas com base em objetivos instrucionais e no dia escolar. A equipe do SEA precisa agir como uma

coalizão de aliados e agitadores e garantir que as escolas estejam absorvendo e participando da implementação da tecnologia. O treinamento de professores e a integração da ATT no planejamento pedagógico são cruciais para evitar que se torne uma aplicação pálida de uma mudança radical. O SEA precisará colaborar com administradores escolares, professores de educação geral, prestadores de serviços e famílias para verificar se os materiais SEI permanecem funcionais e apropriados. Essas várias partes têm trabalhado juntas para fomentar um sistema educacional mais integrado que seja sensível às necessidades dos alunos com deficiência. A relação/diálogo escola-família é uma das bases alternativas para a realidade de que a TA também é usada fora da escola para possibilitar o desenvolvimento holístico dos alunos. O SEA torna-se, dessa forma, um elo de ligação que une instrumentos tecnológicos com cuidado humano, contribuindo para uma educação abrangente em todas as áreas de convivência escolar. Por fim, a eficácia do uso da TA no SEA também depende da intencionalidade pedagógica do professor e de sua capacidade de aprimorar práticas, interpretar resultados ou mudar estratégias, se necessário. Assim, a TA não pode e não deve ser concebida como uma unidade a ser obtida, mas sim como um processo de aprendizado e envolvimento. A reflexão permanente sobre a prática pedagógica e a chance de decidir com base em evidências são características básicas para um educador que pretende transformar a TA a favor da inclusão. A qualidade da mediação será crucial para a implementação da tecnologia na escola, não simplesmente sua mera presença.

Embora não tenhamos dados sobre AT durante o SES, postulamos que esse efeito está associado à intencionalidade pedagógica do professor e à capacidade de adaptar práticas, interpretar resultados e desenvolver intervenções focadas, conforme necessário. Sim, a AT não é e não deve ser um fim em si mesma, e não é. O pensamento metacognitivo sobre a prática pedagógica e a capacidade de tomar decisões baseadas em evidências constituem padrões mínimos de comportamento profissional de ensino para todos que desejam praticar AT no contexto da inclusão.

É a qualidade da mediação que faz a diferença, não apenas a mera presença de uma tecnologia nas escolas. Portanto, o professor do SES é um agente de mudança, mediador de significados e agente para a incorporação de aprendizagem significativa para todos.

Os efeitos das ATs na Participação dos Estudantes Estudos também verificaram que a participação e o desempenho escolar de estudantes com deficiência serão aprimorados pelo uso de recursos ATMs publicados. Como resultado, alguns antigos “mudos” agora são capazes de uma expressão verbal muito melhor e mais clara, sem qualquer intenção de

dominar gírias (como no “NETspeak”). Estes são estudantes que não podemos abandonar em nosso mundo em constante redução. Se os fisicamente deficientes pudessem ter acesso a materiais que são muito mais lentos, também podem aqueles que são deficientes visuais - e, por extensão, crianças com deficiência intelectual.

Em termos dos saltos inesperados na tecnologia, no entanto, eles são muito mais do que saltos técnicos - os retornos sociais e emocionais são inestimáveis. Os estudantes começam a se ver como membros da comunidade escolar à qual pertencem, o que melhora sua autoestima e motivação para aprender ao mesmo tempo. Talvez mais importante, o reconhecimento de suas realizações por seus colegas e funcionários fomenta relações de respeito e colaboração. Mas a própria atmosfera desse microgrupo social é, dessa forma, vista de maneira mais leve, mais humanizada. No entanto, a AT serve como catalisador para mudanças fun-

damentais na vida cotidiana de uma escola.
De acordo com isso, além dos efeitos de aprendizagem, a AT também traz benefícios na autoestima e no desenvolvimento social dos estudantes. O interesse dos estudantes em atividades no nível fundamental tende a ser aprimorado quando os estudantes sentem que têm escolhas e são capazes de ter sucesso. Isso, em consequência, também significa maiores realizações e taxas de admissão em faculdades por parte dos estudantes doutrinados (Wang, 1986).
Engajamento na vida escolar. Deixe os estudantes estarem cientes de seus direitos e serem também protagonistas de seu processo de aprendizagem. Através da AT, os estudantes começam a criar novas vias para expressão pessoal, bem como fazer parte da cultura dos pares e ocupar posições de poder na escola. Esses são fatores críticos na construção de uma trajetória escolar positiva, apagando estigmas e criando uma cultura de inclusão que respeita a singularidade de todos.
Devemos continuar a lembrar que a única implicação da AT não é o protagonismo em escolas especiais, mas sim uma questão de educação artística de todos os estudantes que são deficientes. Ao mesmo tempo, é uma maneira real de garantir que a redistribuição seja feita em termos econômicos e que cada estudante seja admitido no lugar que corresponde ao seu valor e necessidades; nesse sentido, a AT é realmente bem-vinda como desenvolvimento.
A realidade é que, quando os recursos de AT entram nas escolas, desafia-se a reconsiderar acessibilidade, equidade e prática. Quando professores e estudantes podem ver que todos prosperam em um ambiente que não se assemelha à média, então a própria definição de inclusão começa a mudar: de uma obrigação de aderir a uma norma para uma

oportunidade de crescimento mútuo. Assim, a AT não apenas elimina barreiras, mas também preenche a lacuna entre diferentes partes da escola no nível de base para promover a comunicação e o aprendizado entre os membros da comunidade escolar.
Uma Questão de Educação. Inscrever estudantes com deficiência na escola é uma das questões educacionais mais urgentes atualmente, relatada pelo The Actuary (Ásia). Esforços para políticas públicas consolidadas, que avançam para o que é mais inclusivo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto Brasileiro (13.146/2015) da Pessoa com Deficiência – instrumentos muito divulgados que apoiam diretamente essa questão que é tão devedora a ela. Não demorou muito para que a necessidade de organizar nossas escolas e mudar questões pedagógicas como retaguarda ao exercício nacional de poder de cima para baixo mudasse sua forma.
Nesse sentido, o Apoio à Educação Especial (SES) é uma ajuda essencial para estudantes identificados como necessitando de educação especial para ganhar acesso e se envolver na educação regular. Por outro lado, o estilo de ensino varia (com níveis de raciocínio espacial) assim.
Por fim, temos que perceber que a mera presença de estudantes com deficiência na escola não trouxe educação ou integração ao mainstream dos estudantes. A inclusão real significa que tudo tem que mudar - pedagogia e estrutura, comportamento, ambiente, tudo. No final, suponho que ambos aprendam à sua maneira. Assim, o papel do SES é crucial. Isso implica procurar os obstáculos atuais, propor uma abordagem que seja adequada a cada pessoa e criar um ambiente educacional onde a diversidade seja um plano de ensino/aprendizagem e ético.

Considerações finais:

A utilização da tecnologia assistiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um avanço significativo na superação de barreiras à aprendizagem e na promoção de uma inclusão escolar efetiva. Ao integrar recursos tecnológicos com mediação pedagógica intencional e planejamento individualizado, o AEE cria condições para que estudantes com deficiência possam participar ativamente das atividades escolares, desenvolver sua comunicação, ampliar sua mobilidade e fortalecer sua autonomia. A inclusão, neste sentido, não se

limita à presença física, mas se concretiza na possibilidade real de interagir, aprender e contribuir em igualdade de condições.

A efetividade da tecnologia assistiva, entretanto, não depende apenas da disponibilização dos recursos, mas da intencionalidade pedagógica, da formação contínua dos profissionais

e da colaboração estruturada entre escola, família e demais atores educacionais. Quando a TA é utilizada de forma estratégica e sensível às singularidades, torna-se um catalisador de mudanças, promovendo não apenas o acesso ao currículo, mas também a valorização das capacidades individuais.

O AEE, ao articular-se com professores da educação regular e demais profissionais, fortalece uma rede de apoio que garante a funcionalidade e a adequação dos recursos utilizados, além de promover uma cultura escolar inclusiva e justa. Assim, a tecnologia assistiva não é um fim em si mesma, mas um meio para que todos os estudantes alcancem seu potencial máximo, consolidando ambientes escolares mais democráticos e equitativos. A continuidade das políticas públicas, aliada à prática pedagógica reflexiva e à cooperação entre todos os envolvidos, é fundamental para que a inclusão escolar seja uma realidade sólida e duradoura.

Referências

BERSCH, Rita. APTA Tecnologia (Associação Portuguesa de Tecnologia de Apoio). Tecnologia Assistiva como Instrumento para a Inclusão Escolar. Porto Alegre: 2011. ISBN 978-85-62908-00-2.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BUENO, José Geraldo Silveira. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
GLAT, Rosana; BLANCO, Rosemere. Culturas e Práticas na Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O que é Educação Inclusiva? Por que fazer? Como? São Paulo: Moderna, 2003.
MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M.A.M.; GALVÃO FILHO, T.A.; KURITA, R.; VOLTOLINI, R. Organização e Apoio: o Trabalho da Escola para a Inclusão de Estudantes Afetados pelo Espectro do Autismo. Campinas: Editora Alínea, 2009.
OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Educação Especial: Conhecimento Básico e Aplicações Leves a Moderadas. São Paulo: Cortez, 2010.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Participop: Uma Conquista da Realidade através do Software Imaginário. Rio de Janeiro: WVA, 2004. ISBN 85-7307-825-9.
SCOLARI, Carlos Alberto. Participop: Mídia de Massa e Cultura Participativa. São Paulo: Cosmopophagia, 2002. ISBN 0-521-77548-6.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. A Sala de Aula Inclusiva: Relatado pelos Professores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
TORRES, Patrícia; REILY, Luciana. Tecnologias Assistivas e Educação Inclusiva. Campinas: Papirus, 2014.
UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO, 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

O brincar ocupa papel central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança na educação infantil, configurando-se como prática fundamental para a construção do conhecimento e para a formação de habilidades cognitivas. Através das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem significados, desenvolvem raciocínio lógico, linguagem e criatividade, além de experimentarem situações que favorecem a socialização e a resolução de problemas. Diversos estudiosos, como Piaget e Vygotsky, destacam que o lúdico potencializa a aprendizagem, uma vez que permite a apropriação de conceitos por meio da experiência prática. Assim, o brincar não deve ser entendido apenas como recreação, mas como estratégia pedagógica capaz de articular o prazer, a imaginação e a descoberta com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Cognição. Desenvolvimento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A infância representa um período essencial no desenvolvimento humano, sendo caracterizada pela intensa capacidade de aprender, descobrir e interagir com o mundo ao redor. Nesse contexto, o brincar surge como elemento estruturante da experiência infantil, assumindo relevância pedagógica ao promover não apenas a diversão, mas também o desenvolvimento cognitivo e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como direito fundamental da criança, reforçando a necessidade de práticas educativas que valorizem a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

O tema ganha importância ao se considerar que, muitas vezes, o brincar é subestimado no espaço escolar, sendo tratado como atividade secundária em relação às práticas ditas “formais” de ensino. Contudo, pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação apontam que a ludicidade constitui meio eficaz para potencializar a aprendizagem, estimulando a construção do raciocínio, a resolução de problemas, a ampliação da linguagem e a imaginação criadora. Assim, este artigo busca analisar a contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil, evidenciando sua relevância pedagógica e seu papel formador no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui-se em um dos elementos mais importantes da infância, sendo reconhecido universalmente como atividade natural das crianças, mas que ultrapassa o caráter instintivo ou espontâneo, assumindo papel cultural, educativo e socializador. Muito antes de ser considerado objeto de estudo pela Psicologia e pela Pedagogia, o brincar já fazia parte da vida em comunidade, transmitindo valores, crenças e saberes de geração em geração. Jogos, brinquedos e brincadeiras são marcas da cultura de um povo e refletem tanto sua história quanto suas formas de se relacionar com o mundo.

Nas sociedades tradicionais, as brincadeiras infantis desempenhavam a função de preparar os mais jovens para a vida adulta, introduzindo-os nas práticas sociais e nos papéis de gênero esperados. Em comunidades indígenas, por exemplo, é comum que o brincar esteja associado a atividades cotidianas, como caçar, plantar ou pescar, transformando tarefas de sobrevivência em experiências lúdicas que aproximam a criança da cultura de seu grupo. Da mesma forma, cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e jogos populares são expressões da oralidade que não apenas entretêm, mas também transmitem costumes, fortalecem vínculos comunitários e preservam a memória cultural.

Sob essa perspectiva, o brincar não pode ser compreendido apenas como passatempo. Ele é uma forma simbólica de inserção social, por meio da qual a criança aprende a interpretar o mundo, internalizar normas sociais e desenvolver sua identidade. Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança

não se limita a imitar comportamentos adultos, mas reconstrói papéis observados em seu ambiente familiar e social, atribuindo novos significados às situações que vivencia. Essa atividade simbólica a ajuda a compreender dinâmicas de convivência, relações de poder e papéis sociais que estruturam a sociedade.

Na escola, o reconhecimento do brincar como prática social e cultural implica valorizar tanto as brincadeiras espontâneas trazidas pelas crianças de seus contextos familiares quanto aquelas planejadas pedagogicamente pelo professor. Muitas vezes, as brincadeiras populares ou de rua carregam saberes e valores fundamentais para a construção da identidade infantil, sendo importante que a instituição escolar as incorpore ao cotidiano educativo. Ao fazer isso, a escola não apenas legitima a cultura infantil, mas também cria um espaço de respeito e valorização das múltiplas formas de expressão cultural.

Além disso, o brincar como prática cultural dialoga com a ideia de diversidade. Cada comunidade, classe social ou grupo familiar imprime características próprias nas brincadeiras, o que permite que as crianças tenham contato com diferentes modos de viver e pensar. Nesse sentido, promover a troca de brincadeiras de diferentes origens pode enriquecer o processo educativo, favorecendo a convivência com a pluralidade cultural e incentivando atitudes de respeito, tolerância e inclusão.

Outro ponto importante é que o brincar carrega consigo dimensões afetivas e sociais que colaboram para a formação do sujeito. Ao brincar em grupo, as crianças aprendem a lidar com regras, compartilhar materiais, negociar papéis, esperar sua vez e resolver conflitos. Essas experiências, que podem parecer simples, constituem práticas sociais complexas que influenciam diretamente o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da cooperação. Assim, brincar não é apenas uma atividade individual de imaginação, mas um fenômeno coletivo que integra a criança a um universo social mais amplo.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer o brincar como prática social e cultural é essencial para superar visões reducionistas que o tratam como simples recreação ou momento de descanso entre atividades "mais sérias". Ao contrário, o brincar deve ser visto como parte estruturante do processo educativo, capaz de integrar conhecimento, cultura e desenvolvimento. Quando a escola abre espaço para as brincadeiras, ela reconhece a criança como sujeito ativo, portador de uma cultura própria e capaz de produzir significados a partir de suas vivências.

Portanto, o brincar como prática social e cultural assume múltiplas funções: preserva tradições, transmite valores, fortalece vínculos comunitários, promove a socialização e possibilita a inserção da criança no mundo social. Na educação infantil, essa compreensão é indispensável para que o lúdico seja legitimado como recurso pedagógico de grande relevância, não apenas pela diversão que proporciona, mas pelo potencial formador que carrega em sua essência.

Jean Piaget, considerado um dos maiores expoentes da Psicologia do Desenvolvimento, revolucionou a compreensão sobre os processos cognitivos da criança ao propor que o conhecimento não é algo transmitido de forma passiva pelo adulto, mas construído ativamente pela própria criança em sua interação com o ambiente. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial, pois é no jogo que a criança manifesta, exercita e transforma suas estruturas cognitivas em constante evolução.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de dois processos fundamentais: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de novas informações às estruturas mentais já existentes, enquanto a acomodação corresponde à modificação dessas estruturas diante de estímulos novos que não podem ser simplesmente assimilados. O brincar, nesse sentido, é uma das formas mais eficazes pelas quais a criança assimila experiências e as acomoda em esquemas de pensamento cada vez mais complexos.

Para Piaget, os jogos infantis não são apenas momentos de lazer ou recreação, mas atividades que revelam e consolidam o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra. Ele identificou três grandes tipos de jogos que correspondem

a diferentes fases da infância: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercício predominam nos primeiros anos de vida e consistem na repetição de movimentos e ações simples, como bater palmas, balançar objetos ou empilhar blocos. Embora pareçam atividades simples, eles são essenciais para o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção sensorial e para a formação de esquemas básicos de ação. Nessa etapa, a criança descobre as possibilidades de seu corpo e do ambiente, construindo os primeiros vínculos entre ação e resultado.

A partir dos dois anos, surgem os jogos simbólicos, caracterizados pelo faz de conta, no qual a criança atribui novos significados a objetos e situações. Um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, uma caixa pode virar um carro, e bonecos podem representar pessoas do cotidiano. Esse tipo de jogo marca o desenvolvimento da função simbólica, fundamental para a construção da linguagem, da imaginação e da capacidade de representar mentalmente a realidade. É nesse momento que a criança passa a recriar o mundo a partir de sua própria perspectiva, explorando papéis sociais e experimentando diferentes situações de forma lúdica.

Por fim, os jogos de regras tornam-se predominantes a partir dos seis ou sete anos de idade. Neles, a criança já é capaz de compreender e respeitar normas previamente estabelecidas, negociar combinações com os colegas e lidar com situações de cooperação e competição. Esse estágio revela um avanço significativo do pensamento lógico e moral, pois exige que a criança compreenda que o cumprimento de regras garante a continuidade da brincadeira e o equilíbrio nas interações sociais. Além disso, os jogos de regras favorecem a noção de justiça, a internalização de valores sociais e o desenvolvimento da autonomia moral.

A teoria piagetiana mostra, portanto, que o brincar não é uma atividade homogênea, mas varia de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, acompanhando suas conquistas cognitivas. Para o educador, esse conhecimento é valioso, pois permite planejar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada faixa etária. Jogos de encaixe e manipulação, por exemplo, são mais adequados às crianças menores, enquanto dramatizações, histórias inventadas e jogos de regras podem ser propostos para crianças em idades mais avançadas, respeitando suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante na contribuição de Piaget é a ênfase no caráter ativo da criança durante o brincar. Ele refuta a ideia de que a aprendizagem seja um processo de transmissão direta de informações do professor para o aluno. Ao contrário, defende que a criança constrói o conhecimento por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Assim, o brincar é visto como uma oportunidade para a criança explorar, errar, tentar novamente e, gradualmente, elaborar estruturas cognitivas mais complexas.

Em termos pedagógicos, isso significa que o brincar deve ser valorizado como estratégia de ensino na educação infantil, pois oferece à criança a chance de experimentar situações que estimulam a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Ao manipular objetos, criar histórias ou participar de jogos coletivos, a criança está, na realidade, desenvolvendo competências cognitivas que servirão de base para aprendizagens futuras.

Portanto, a contribuição de Piaget para a compreensão do brincar é fundamental, na medida em que evidencia sua importância para o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Para além da diversão, o brincar é mecanismo de assimilação, acomodação e equilíbrio cognitivo, constituindo-se em um dos pilares do processo de construção do conhecimento. Na educação infantil, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas permitam, mas incentivem e sistematizem a ludicidade como recurso central para a aprendizagem.

Lev Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, trouxe uma contribuição fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano ao enfatizar o papel das interações sociais e da cultura no processo de aprendizagem. Diferente de Piaget, que destacava a ação individual da criança em sua

relação com o ambiente, Vygotsky ressaltou que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas se constrói essencialmente na relação com o outro, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturais disponíveis. Nesse contexto, o brincar assume um

papel privilegiado, funcionando como um dos principais espaços de aprendizagem e de construção do pensamento infantil.

Um dos conceitos mais relevantes propostos por Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa noção parte da ideia de que existe uma diferença entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha — o chamado nível de desenvolvimento real — e aquilo que ela consegue fazer apenas com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes — o nível de desenvolvimento potencial. O brincar, segundo o autor, cria justamente essa zona intermediária, onde a criança, ao assumir papéis, experimentar situações e interagir com outras pessoas, consegue desempenhar atividades que vão além de suas capacidades imediatas, antecipando aprendizados futuros.

Por exemplo, quando uma criança brinca de ser médico, ela pode utilizar a linguagem, organizar sequências de ações, simular diálogos e até criar diagnósticos, mesmo sem ter conhecimentos médicos formais. Nesse processo, a brincadeira a conduz a um patamar cognitivo superior ao que conseguiria atingir em atividades espontâneas não mediadas. É na ZDP que a criança exercita e amplia suas habilidades, pois o brincar possibilita que ela aja "como se fosse maior do que é", ou seja, em um nível acima de seu estágio atual de desenvolvimento.

Outro aspecto essencial da teoria vygotskiana é a mediação, entendida como a intervenção do outro — seja o professor, um colega ou mesmo um objeto cultural

— que orienta e potencializa o aprendizado da criança. Na prática, isso significa que o professor não deve apenas observar a brincadeira, mas assumir um papel ativo de mediador, criando situações desafiadoras, propondo perguntas, sugerindo novos caminhos e incentivando a cooperação entre os alunos. Ao mediar a brincadeira, o educador amplia a ZDP, tornando possível que a criança avance em sua aprendizagem.

A linguagem também ocupa lugar central na teoria de Vygotsky e está intimamente ligada ao brincar. Durante as brincadeiras, as crianças negociam papéis, explicam regras, inventam diálogos e constroem narrativas. Esse uso intensivo da linguagem promove não apenas a comunicação, mas também a internalização de conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a capacidade de autorregulação. Assim, o brincar se torna um espaço privilegiado de desenvolvimento linguístico, pois as interações lúdicas favorecem tanto a expansão do vocabulário quanto a organização do raciocínio.

Além disso, o brincar segundo Vygotsky contribui para o desenvolvimento socioemocional. Em atividades coletivas, a criança aprende a lidar com regras, a respeitar turnos, a negociar conflitos e a cooperar com os demais. Essas experiências fortalecem sua autonomia, sua empatia e sua capacidade de conviver em sociedade. É na brincadeira que muitas vezes surgem situações de conflito e negociação, nas quais as crianças aprendem a ceder, argumentar e construir soluções conjuntas.

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição de Vygotsky implica compreender o brincar não apenas como momento de lazer, mas como prática intencional e planejada, capaz de expandir os limites do desenvolvimento infantil. Para isso, o professor precisa reconhecer que a brincadeira é um espaço de aprendizagem ativa, onde a criança explora, imagina e cria, mas também aprende a partir das interações sociais e da mediação adequada. Planejar ambientes ricos em materiais diversificados, propor jogos de cooperação e estimular o faz de conta são estratégias que possibilitam à criança vivenciar situações que ampliam sua ZDP.

Portanto, as contribuições de Vygotsky para a compreensão do brincar estão diretamente relacionadas à noção de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o impulsiona, sendo a brincadeira o espaço privilegiado onde essa dinâmica se concretiza. No ato de brincar, a criança ultrapassa os limites do que já sabe, projeta-se em níveis mais avançados de raciocínio e consolida, por meio da interação social, habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

tural. Em uma brincadeira de mercado, por exemplo, a criança precisa negociar papéis, elaborar diálogos (linguagem), organizar preços fictícios, contar o "dinheiro" e calcular trocos (raciocínio lógico). Essa integração torna o aprendizado mais significativo, pois conecta diferentes áreas do conhecimento a situações concretas e envolventes.

Do ponto de vista educacional, o reconhecimento do brincar como recurso para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico exige que o professor planeje atividades intencionais e diversificadas. É necessário compreender que o aprendizado não se limita à repetição mecânica de conteúdos, mas se fortalece quando a criança é desafiada em contextos lúdicos que estimulam a comunicação, a criatividade e o raciocínio.

Ambientes ricos em materiais variados — como livros de histórias, jogos de construção, jogos de regras, brinquedos simbólicos e recursos tecnológicos educativos — ampliam as possibilidades de experimentação. Ao mesmo tempo, a mediação do professor é essencial para potencializar o aprendizado, incentivando a criança a verbalizar seus pensamentos, a refletir sobre suas ações e a encontrar diferentes soluções para os desafios propostos.

Assim, o brincar contribui para que a linguagem e o pensamento lógico se desenvolvam de forma integrada e significativa, constituindo-se em alicerces para aprendizagens futuras. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas constrói as bases de sua capacidade comunicativa, argumentativa e de raciocínio, habilidades indispensáveis para sua vida escolar e social.

Portanto, é possível afirmar que o brincar é um poderoso instrumento pedagógico, capaz de articular prazer, imaginação e conhecimento, ao mesmo tempo em que promove avanços consistentes no desenvolvimento da linguagem e do pensamento lógico. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a ludicidade seja reconhecida e incorporada como prática estruturante na educação infantil, contribuindo de forma efetiva para a formação integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca da contribuição do brincar para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil evidencia que o lúdico não pode ser compreendido como mero passatempo ou recreação, mas sim como um instrumento pedagógico essencial para a formação integral da criança. A partir dos aportes de Piaget e Vygotsky, compreende-se que a brincadeira possibilita a construção de conhecimentos, a socialização, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento lógico, além de favorecer a autonomia e a autorregulação.

No contexto educacional, a valorização do brincar deve estar associada a uma prática intencional, planejada e mediada pelo professor, de modo a ampliar a zona de desenvolvimento proximal da criança e oferecer condições para que ela avance em suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, a escola precisa promover ambientes ricos em estímulos, com materiais diversificados e espaços que favoreçam a experimentação, a imaginação e a interação coletiva.

Portanto, o brincar configura-se como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, autônomos e capazes de interagir de maneira colaborativa no meio social. Reforça-se, assim, a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconheçam o valor do brincar como parte integrante e indissociável do currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Educação e desenvolvimento humano: Piaget e Vygotsky. São Paulo: Loyola, 1999.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2014. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CANTINHOS SENSORIAIS EM CRECHES: O PAPEL DAS TEXTURAS, CORES E FORMAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

MARIA JULINHA DE SOUZA PESSOA

RESUMO:

Os cantinhos sensoriais em creches configuram-se como espaços cuidadosamente planejados para estimular os sentidos das crianças, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Por meio da exploração de cores, texturas, formas, sons e elementos naturais, esses ambientes proporcionam oportunidades de aprendizagem ativa, na qual a criança se torna protagonista de sua própria descoberta. Para a realização desta pesquisa, foram utilizados oito artigos científicos, que serviram como base para uma revisão literária abrangente sobre o tema. A análise dos estudos evidenciou que os cantinhos sensoriais, bem como os circuitos lúdicos, promovem o estímulo de múltiplos sentidos de forma integrada, favorecendo a autonomia, a criatividade, a expressão emocional, além do desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Nesse contexto, o papel do educador é fundamental, pois ele planeja, organiza e média as experiências, garantindo que cada atividade seja segura, intencional e significativa. Dessa forma, é possível concluir que os cantinhos sensoriais em creches constituem ambientes ricos e dinâmicos, capazes de unir exploração, aprendizagem, criatividade e protagonismo infantil, contribuindo de maneira ampla para o desenvolvimento integral das crianças.
Palavra-chave: Cantinhos sensoriais, educação infantil, pedagogia.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, a infância se revela como um período de descobertas contínuas e intensas. Cada experiência, cada estímulo e cada interação contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. É nesse contexto que os cantinhos sensoriais em creches se tornam instrumentos pedagógicos essenciais, oferecendo espaços planejados para que os pequenos explorem cores, texturas, formas, sons e cheiros de maneira livre, criativa e estimulante. Esses ambientes não se limitam a uma organização física de móveis e brinquedos; eles são cuidadosamente pensados para promover autonomia, criatividade, curiosidade e construção de conhecimento, transformando a exploração sensorial em aprendizado significativo.

A proposta dos cantinhos sensoriais está intimamente ligada ao reconhecimento da criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Ao interagir com materiais variados – desde tecidos macios, objetos rugosos, blocos e peças de madeira até elementos naturais como terra, água, folhas e sementes – a criança desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Cada toque, cada movimento e cada percepção sensorial contribuem para a formação de conexões cerebrais que sustentam o desenvolvimento de raciocínio lógico, coordenação motora, percepção visual e noções espaciais e matemáticas iniciais.

Além do estímulo cognitivo, esses espaços exercem papel fundamental na dimensão afetiva e social da infância. A exploração coletiva e a interação com o educador promovem vínculos de confiança e acolhimento, fortalecendo a autoestima e incentivando a expressão individual e coletiva. A mediação do professor é, portanto, crucial: ele organiza o espaço, seleciona materiais adequados, observa os interesses e o ritmo de cada criança, e transforma cada experiência em uma oportunidade pedagógica, garantindo segurança, intencionalidade e liberdade de exploração.

Os cantinhos sensoriais também dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura às crianças direitos como brincar, explorar, expressar, conviver e se conhecer. Ao proporcionar experiências sensoriais planejadas e diversificadas, a creche torna-se um espaço vivo de aprendizagem, no qual o brincar se entrelaça com a descoberta, a imaginação, a criatividade e a construção de significados. Projetos como o Brinquemusicando, em Santos

(SP), demonstram como a integração de música, movimento, artes visuais, literatura e elementos naturais enriquece o cotidiano infantil, transformando cada encontro em momento de exploração, prazer e desenvolvimento integral.

Dessa forma, os cantinhos sensoriais emergem como ambientes estratégicos para a educação infantil, onde cores, texturas, formas, sons e movimentos não apenas encantam, mas estruturam experiências que consolidam habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. São espaços nos quais a criança é incentivada a investigar, experimentar e criar, construindo autonomia, autoconfiança e um repertório rico de descobertas que sustentam sua aprendizagem ao longo da vida. A compreensão do valor desses ambientes sensoriais e a prática pedagógica cuidadosa do educador são, portanto, elementos centrais para promover uma infância ativa, criativa e integral.

DESENVOLVIMENTO

Com base nos estudos de Dias (2017), os cantinhos sensoriais em creches representam um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permitem que a criança explore o mundo por meio das texturas, cores e formas. A organização do espaço educativo deve ir além da simples disposição de móveis e brinquedos, buscando criar ambientes que favoreçam a autonomia, a criatividade e a construção do conhecimento. Ao oferecer materiais variados, como tecidos macios, objetos rugosos, peças de madeira ou brinquedos emborrachados, possibilita-se que a criança desenvolva sua percepção tátil, ampliando a coordenação motora fina e a capacidade de discriminar estímulos.

O uso das cores estimula a percepção visual e contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória e das interações sociais, já que ambientes coloridos despertam interesse e tornam-se mais convidativos à exploração coletiva. Segundo Dias (2017), as formas presentes em blocos, livros e objetos de diferentes tamanhos ajudam na compreensão de proporções, relações espaciais e noções matemáticas iniciais, ampliando o raciocínio lógico desde a infância. Dessa forma, a integração entre texturas, cores e formas nos cantinhos sensoriais fortalece conexões cerebrais e favorece aprendizagens significativas.

O Movimento pela Base (2021) reforça que as cores despertam atenção e imaginação, auxiliando na construção de memórias visuais e na comunicação; as texturas estimulam o tato, contribuem para a coordenação motora fina e a diferenciação de sensações; e as formas introduzem noções espaciais e matemáticas básicas. Quando integrados em ambientes planejados, esses elementos permitem que a criança se expresse livremente, fortaleça sua criatividade e interprete o mundo ao seu redor.

A exploração sensorial na primeira infância, especialmente por meio dos quatro elementos da natureza – água, terra, fogo e ar – é essencial para o desenvolvimento integral. Assis (2019) aponta que esses elementos oferecem experiências únicas que estimulam os sentidos, permitindo que o contato com diferentes texturas, temperaturas, cores e formas amplie as possibilidades cognitivas, motoras e emocionais. Tocar na água, sentir a areia escorrer entre os dedos ou observar a luz e cores refletidas pelo fogo contribui para a construção de percepções mais complexas sobre o mundo.

Assis (2019) também destaca que materiais naturais nos espaços educativos enriquecem os cantinhos sensoriais, integrando pedras, folhas, sementes, água e vento, o que favorece curiosidade, investigação e autonomia. Esses ambientes promovem aprendizagens que abrangem cognição, imaginação, criatividade e afetividade, além de apoiar a coordenação motora, a ampliação do vocabulário e a compreensão de noções espaciais e temporais, estabelecendo bases sólidas para etapas futuras da aprendizagem.

Além do aspecto cognitivo, Dias (2017) ressalta a função emocional e social desses espaços, que oferecem acolhimento, segurança e oportunidades de expressão individual e coletiva. Ao explorar os materiais, as crianças criam vínculos entre si e com os adultos, sentem-se mais confiantes e encontram liberdade para se expressar. O educador é essencial nesse processo, organizando o ambiente, observando interesses, garan-

tindo segurança e transformando cada experiência sensorial em uma oportunidade de descoberta e desenvolvimento. Assim, os cantinhos sensoriais enriquecem o cotidiano da creche, promovendo aprendizagem, afeto e criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância de que crianças da Educação Infantil tenham contato com diferentes linguagens expressivas e sensoriais desde cedo. O Movimento pela Base (2021) destaca que experiências com cores vibrantes, texturas variadas, sons e formas ampliam a percepção do mundo e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Nesse

contexto, os cantinhos sensoriais surgem como espaços privilegiados de experimentação, transformando a curiosidade natural em aprendizado significativo.

O papel do educador, segundo Assis (2019), é organizar os espaços com segurança e acessibilidade, estimulando a exploração espontânea e significativa. Mais do que transmitir conteúdos prontos, cabe ao professor favorecer a interação da criança com os elementos, orientando descobertas e transformando cada experiência em aprendizado. Integrar os quatro elementos da natureza em cantinhos sensoriais transforma a creche em um espaço vivo de experimentação, no qual cores, formas e texturas sustentam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

O educador atua como mediador e organizador de experiências. Conforme o Movimento pela Base (2021), deve selecionar materiais acessíveis e seguros, propor desafios adequados à faixa etária e estimular exploração ativa, respeitando os ritmos individuais. Assim, os cantinhos sensoriais tornam-se ambientes nos quais brincar, sentir e aprender se entrelaçam, garantindo que o desenvolvimento cognitivo esteja sempre associado ao prazer de descobrir.

As propostas pedagógicas da Prefeitura Municipal de Paranaguá (2020) destacam que, desde os primeiros anos, as crianças devem ter acesso a experiências sensoriais que ampliem suas possibilidades de desenvolvimento. Atividades como “meias sensoriais”, “descoberta com gelatina” e brincadeiras com caixas exemplificam como materiais simples e de baixo custo podem se tornar recursos valiosos para a aprendizagem. Ao manipular objetos com diferentes texturas, cores e tamanhos, o bebê desenvolve coordenação motora, percepção tátil e visual, exercitando a curiosidade natural e construindo saberes a partir da exploração do próprio corpo e do ambiente.

Essas práticas reforçam que o brincar é um meio de aprendizado significativo. Segundo a Prefeitura Municipal de Paranaguá (2020), cores estimulam atenção e memória, texturas diferenciam sensações e formas introduzem noções espaciais, criando a base do raciocínio lógico. A ludicidade também garante acolhimento, permitindo que a criança experimente, imagine e crie com segurança. O educador organiza espaços, seleciona materiais adequados e acompanha as descobertas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, respeitando o tempo e a singularidade de cada criança.

Zelner et al. (2024) destacam que experiências sensoriais com crianças do maternal I no CMEI Dalva Paggi Claus evidenciam como o brincar é um caminho de descobertas significativas. Inspiradas na abordagem de Reggio Emília, essas propostas reconhecem a criança como protagonista da própria aprendizagem, capaz de expressar-se por múltiplas linguagens e interagir ativamente com o ambiente. Cores, texturas e formas ampliam a curiosidade, estimulam a imaginação e fortalecem habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras.

Vivências como “pintura na caixa”, “banho das bonecas”, exploração de cilindros e canudos e o “varal dos cheirinhos” demonstram como materiais simples e elementos naturais podem transformar a creche em um laboratório de experimentação. Tinturas de legumes, água, argolas, canudos, aromas de ervas e brincadeiras com alimentos como macarrão, frutas e gelatina oferecem múltiplas oportunidades para que a criança investigue, manipule e se expresse livremente.

As cores despertam atenção e encantamento, as formas favorecem a noção espacial e a criatividade, enquanto as texturas proporcionam experiências táteis essenciais para construções sólidas de aprendizagem.

Zelner et al. (2024) reforçam que o papel do educador é observar atentamente, garantir segurança, valorizar interesses individuais e transformar cada interação em oportunidade pedagógica. Cantinhos sensoriais planejados com intencionalidade e protagonismo infantil tornam- se espaços de experimentação, prazer e desenvolvimento, integrando cores, formas e texturas de forma viva e criativa.

Xihamontessori (2024) ressalta que atividades sensoriais na pré-escola desempenham papel central no desenvolvimento integral, possibilitando aprendizagens por meio da brincadeira e da exploração do ambiente. Envolver os sentidos favorece conexões neurais, linguagem, socialização e coordenação motora. Texturas variadas, cores vibrantes e formas diversificadas exercitam a curiosidade natural, fortalecem habilidades cognitivas e promovem relações autônomas e criativas com o mundo.

A ludicidade garante que a aprendizagem seja significativa. Xihamontessori (2024) enfatiza que explorar massinhas de modelar, caixas de areia, recipientes com água, colagens ou experiências ao ar livre amplia percepção, noções espaciais e matemáticas básicas, além de estimular imaginação e afetividade. Diversidade de atividades, incluindo artes, culinária, experimentos científicos e jogos de movimento, enriquece repertório de experiências que fortalecem criatividade e emoções.

O educador organiza espaços, seleciona materiais adequados e propõe desafios respeitando o tempo e a singularidade de cada criança, garantindo segurança e intencionalidade pedagógica. A mediação cuidadosa transforma cada experiência em oportunidade de crescimento, promovendo aprendizagens integradas cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Cantinhos sensoriais tornam-se assim espaços privilegiados, unindo texturas, cores e formas em vivências que encantam e consolidam bases do desenvolvimento infantil.

Aprontado (2025) aponta que circuitos sensoriais constituem propostas lúdicas e pedagógicas que integram texturas, movimentos, cores e sons em percursos estruturados de exploração. Mais que brincadeiras, essas experiências estimulam múltiplos sentidos e favorecem desenvolvimento motor, cognitivo, socioemocional e da linguagem, consolidando aprendizagens fundamentais da primeira infância.

Ao caminhar sobre diferentes superfícies, engatinhar por túneis, manipular objetos ou interagir com elementos coloridos e sonoros, a criança amplia consciência corporal, aprimora equilíbrio, coordenação e noção espacial, ao mesmo tempo que constrói novas conexões neurais (Aprontado, 2025). Formas geométricas, cores vivas e texturas contrastantes contribuem para discriminação visual e tátil e enriquecem vocabulário sensorial, fortalecendo processos de pré-alfabetização.

Esses circuitos podem ser criados em espaços internos ou externos, com materiais simples como almofadas, tecidos, garrafas, areia, água e elementos naturais. A intencionalidade pedagógica do educador é determinante, pois organiza percursos, adapta desafios conforme idade e garante segurança e acessibilidade. Cada estação do circuito se torna oportunidade significativa para habilidades motoras, criatividade e cooperação entre crianças. Além dos benefícios físicos e cognitivos, circuitos sensoriais favorecem autoconfiança, persistência e prazer pela descoberta, fortalecendo relações com o ambiente e pares. Quando associados a cores, formas e instruções que trabalham conceitos espaciais e matemáticos básicos, ampliam ainda mais possibilidades de aprendizagem, consolidando cantinhos sensoriais dinâmicos que transformam o brincar em uma jornada educativa e encantadora (Aprontado, 2025).

Calixto (2023) reforça que, nos primeiros anos, o mundo é uma grande descoberta, e os cantinhos sensoriais oferecem experiências que estimulam os sentidos e promovem desenvolvimento integral. Esses espaços podem incluir materiais naturais como terra, folhas e pedras ou manipuláveis como argila, água, instrumentos musicais e alimentos com diferentes texturas, permitindo exploração concreta que desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.

Além disso, Calixto (2023) destaca que atividades sensoriais dialogam com a BNCC, garantindo direitos de brincar, explorar, expressar e conviver, respeitando tempo e

ritmo de cada criança. O professor observa, participa e planeja experiências que despertam curiosidade e autonomia, ajustando propostas de acordo com reações e interesses dos pequenos.

Projetos como o Brinquemusicando, em Santos (SP), mostram como cantinhos sensoriais organizados com música, movimento, artes visuais e literatura podem enriquecer o cotidiano das creches, tornando o aprendizado prazeroso e significativo. Planejamento cuidadoso, segurança dos materiais e registros das descobertas ajudam a criar encontros cada vez mais ricos e personalizados, valorizando a infância como espaço de exploração, prazer e aprendizado.

DISCUSSÃO

A importância dos cantinhos sensoriais se evidencia não apenas na teoria, mas também na prática cotidiana das creches. Experiências simples, como manipulação de massinhas de modelar, caixas de areia, recipientes com água, colagens ou materiais naturais como folhas, sementes e pedras, possibilitam às crianças explorar livremente os sentidos e desenvolver habilidades motoras e cognitivas de forma integrada. Essas atividades favorecem a curiosidade natural, permitindo que a criança construa significados a partir de sua própria vivência, exercite a criatividade e desenvolva a autonomia, elementos centrais para a aprendizagem significativa na primeira infância (Xihamontessori, 2024).

Projetos pedagógicos como o Brinquemusicando, implementado em Santos (SP), ilustram como a organização intencional de cantinhos sensoriais potencializa a aprendizagem. Ao integrar música, movimento, artes visuais e literatura, o projeto cria um ambiente rico em estímulos, no qual as crianças interagem com elementos como chocalhos, instrumentos musicais, argila, água e tintas naturais. Essas práticas permitem que os pequenos explorem múltiplas linguagens, fortalecendo não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais e motoras. Além disso, o planejamento cuidadoso das atividades, que envolve seleção de materiais, segurança e registro das descobertas, garante que cada experiência seja personalizada, respeitando os ritmos e interesses individuais (Calixto, 2023; Zelner et al., 2024).

Outro exemplo significativo de aplicação prática são os circuitos sensoriais, estruturados para estimular diferentes sentidos de forma coordenada e intencional. Ao caminhar sobre superfícies diversas, engatinhar por túneis, manipular objetos de diferentes texturas e cores ou interagir com sons e formas, as crianças ampliam a consciência corporal, o equilíbrio, a coordenação motora ampla e fina, além de desenvolver noções espaciais. Tais experiências contribuem para a construção de repertórios cognitivos e pré-alfabéticos, consolidando aprendizagens fundamentais da primeira infância (Aprontado, 2025). A utilização de materiais simples e de baixo custo, como almofadas, tecidos, garrafas, areia e elementos naturais, demonstra que o valor pedagógico dessas experiências não está na complexidade dos objetos, mas na intencionalidade do planejamento e na mediação do educador.

A mediação pedagógica desempenha papel central na efetividade dos cantinhos sensoriais. O educador deve organizar o espaço de forma segura e acessível, selecionar materiais adequados, propor desafios compatíveis com a faixa etária e acompanhar a exploração das crianças, registrando descobertas e progressos. Essa postura permite identificar interesses, respeitar ritmos individuais e transformar cada atividade em oportunidade de aprendizagem e expressão criativa (Dias, 2017; Assis, 2019). A observação cuidadosa e a participação ativa do professor fortalecem os vínculos afetivos, promovem o protagonismo infantil e estimulam a curiosidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral.

Além das dimensões cognitivas e motoras, os cantinhos sensoriais têm impacto profundo no desenvolvimento socioemocional. Ao explorar materiais coletivamente, as crianças aprendem a compartilhar, negociar e colaborar, fortalecendo habilidades sociais. Ao mesmo tempo, a experiência individual de tocar, sentir, ouvir e observar contribui para a construção da autoestima, da autoconfiança e da capacidade de expressão emocional. A literatura evidencia que espaços sensoriais bem planejados equilibram a autonomia e a

mediação do educador, criando um ambiente seguro e estimulante para a experimentação (Movimento pela Base, 2021).

A relação com os elementos da natureza – água, terra, fogo e ar – também reforça a relevância dos cantinhos sensoriais para o desenvolvimento integral. Experiências simples, como sentir a areia escorrer pelos dedos, observar a luz refletida pela água, tocar folhas e pedras ou sentir o vento, ampliam o repertório sensorial e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social (Assis, 2019). A integração de materiais naturais nos ambientes educativos promove a curiosidade, a investigação e a autonomia, ao mesmo tempo em que estabelece bases sólidas para aprendizagens futuras, como noções espaciais, temporais e matemáticas.

As práticas sensoriais estão também alinhadas às diretrizes da BNCC, que reforçam o direito das crianças de explorar, brincar, expressar-se e conviver em contextos que valorizem sua curiosidade e protagonismo. Ao incorporar atividades sensoriais em creches, os educadores garantem experiências que promovem aprendizagens significativas, respeitando o tempo, os interesses e a individualidade de cada criança (Calixto, 2023).

Por fim, os cantinhos sensoriais consolidam-se como espaços de experimentação lúdica e pedagógica, nos quais o brincar, o sentir e o aprender se entrelaçam. A combinação de cores, formas, texturas, sons e elementos naturais cria ambientes ricos, que estimulam a imaginação, fortalecem vínculos afetivos, ampliam habilidades cognitivas e motoras e incentivam a construção de significados sobre o mundo. A presença do educador, planejando e mediando essas experiências, é fundamental para transformar a exploração sensorial em aprendizado integral, proporcionando às crianças condições de desenvolver autonomia, criatividade, autoconfiança e prazer pelo conhecimento desde os primeiros anos de vida (Xihamontessori, 2024; Aprontado, 2025; Zelner et al., 2024).

CONCLUSÃO

Em síntese, os cantinhos sensoriais em creches configuram-se como ambientes estratégicos e essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar cores, texturas, formas, sons e elementos naturais, esses espaços promovem aprendizagens significativas que envolvem não apenas o aspecto cognitivo e motor, mas também as dimensões socioemocional, afetiva e criativa. A exploração sensorial possibilita que a criança construa conhecimentos a partir da própria vivência, exercite a autonomia, fortaleça a autoestima e estabeleça vínculos de confiança com colegas e educadores, consolidando assim fundamentos sólidos para aprendizagens futuras.

O papel do educador é central nesse processo. Sua função vai além da organização física do espaço; envolve a seleção intencional de materiais, a proposição de desafios adequados à faixa etária, a observação cuidadosa das reações e interesses individuais, e a mediação que transforma cada interação em oportunidade de aprendizado. Essa presença equilibrada, que respeita o tempo e o ritmo de cada criança, garante que a exploração sensorial seja segura, significativa e prazerosa, permitindo que o protagonismo infantil se manifeste de forma plena.

Além disso, as experiências sensoriais estão em consonância com as diretrizes da BNCC e com projetos pedagógicos consolidados, como o Brinquemusicando, que demonstram que a integração de música, movimento, artes visuais, literatura e elementos naturais potencializa a aprendizagem e torna o cotidiano da creche mais rico e envolvente. Tais práticas evidenciam que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas um caminho estruturado para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, capaz de transformar o ambiente educativo em um espaço de descobertas, experimentação e criatividade.

Portanto, os cantinhos sensoriais consolidam-se como espaços vivos e dinâmicos de aprendizagem, onde o sentir, o explorar e o criar se entrelaçam com o aprender. Ao unir intencionalidade pedagógica, mediação do educador e protagonismo infantil, esses ambientes oferecem às crianças oportunidades únicas de crescimento, desenvolvimento integral e prazer pela descoberta, assegurando que os primeiros anos de vida sejam vivenciados com curiosidade, autono-

mia e alegria. Assim, a educação infantil passa a cumprir seu papel mais amplo: formar crianças capazes de compreender, interagir e transformar o mundo ao seu redor, a partir de experiências sensoriais ricas, diversificadas e profundamente significativas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. D. A. S. R. Contribuições das atividades sensoriais no desenvolvimento cognitivo e integral de crianças de 0 a 3 anos: por uma prática respeitosa na Educação Infantil. Curitiba: Calafiori, 2019. Disponível em: < https://calafiori.edu.br/wp- content/uploads/2019/09/A-EXPLORA%C3%87%C3%83O-SENSORIAL-ATRAVES- DOS-QUATRO-ELEMENTOS-DA-NATUREZA-NA-PRIMEIRA-INF%C3%82NCIA.pdf?>. Acesso em: 05 jun. 2025.

APRONTADO, George. Circuitos sensoriais: explorando texturas e movimentos para desenvolver habilidades motoras. Aprenda Brincando, 15 maio 2025. Disponível em: <https://aprendabrincando.com/blog/circuitos-sensoriais-explorando-texturas-e- movimentos-para-desenvolver-habilidades-motoras?>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CALIXTO, T. Brincadeiras sensoriais: entre descobertas e desenvolvimento. Nova Escola, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21616/brincadeiras-sensoriais-entre-descobertas-e-desenvolvimento?>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DIAS, Mónica Alexandra Fernandes. Espaços e materiais em creche e jardim-de- infância. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – [s.n.], 2017. Disponível em: <content.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. Campo de experiências: traços, sons, cores e formas. [s.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: < https://movimentopelabase.org.br/wp- content/uploads/2021/11/materiaiseducacaoinfantil-tema6-campo-tracos-sons- final.pdf?>. Acesso em: 05 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ, SEMEDI. Meias sensoriais: um brinquedo para bebês explorar sons, cores e texturas. Creche – 0 a 3 anos: Material para Educação Infantil, 2020. Disponível em: <https://www.paranagua.pr.gov.br/semedi/downloads/24%C2%AA%20SUGEST%C3%83O%20_%20BEB%C3%8A.pdf?>. Acesso em: 08 jun. 2025.

XIHAMONTESSORI. 39 atividades sensoriais ideais para crianças em idade pré- escolar. XIHAMontessori, 30 out. 2024. Disponível em: <https://xihamontessori.com/pt/atividades-sensoriais-para-pr%C3%A9-escolares/?>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ZELNER, Ana Lucia Carneiro; RESINATO, Catiane Ribeiro; SILVA, Liziane Caroline Borges da. O brincar por meio de experiências sensoriais na Educação Infantil com crianças do Maternal I. Franciscobeltrão: CMEI Dalva Paggi Claus, 2024. Disponível em: <https://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Zelner-Resinato- e-Silva-2024.pdf?>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SEGURANÇA E PERTENCIMENTO: A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

MARIA MADALENA IOVONOVICH

RESUMO
O presente estudo analisou a centralidade do vínculo na Educação Infantil como base para a segurança emocional, a autonomia e o protagonismo das crianças. Partindo da compreensão de que o ingresso na escola representa uma ruptura significativa na vida do bebê ou da criança pequena, buscou-se refletir sobre como a confiança é construída nas primeiras interações com o ambiente escolar e com os educadores. O trabalho apresentou três eixos fundamentais: o vínculo como pilar da segurança emocional, a previsibilidade como sustentação da confiança e a autonomia articulada à exploração segura do espaço, revelando que esses elementos se entrelaçam para favorecer o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa destacou ainda que, para os professores ingressantes na Educação Infantil, compreender a importância do vínculo significa reconhecer que a aprendizagem significativa depende do acolhimento, da empatia e da intencionalidade pedagógica voltada ao cuidado. Para a comunidade escolar, a investigação evidencia a relevância da corresponsabilidade entre famílias, educadores e gestores, fortalecendo a parceria que assegura à criança a experiência de pertencimento e estabilidade. Conclui-se que a construção de vínculos, associada à previsibilidade das rotinas, promove a segurança necessária para que a criança explore, aprenda e conviva, exercendo de forma plena seu protagonismo na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; vínculo; segurança emocional; autonomia; protagonismo infantil.

INTRODUÇÃO

ingresso do bebê e da criança pequena na escola da infância representa um dos momentos mais significativos e delicados de sua trajetória formativa. Trata-se, muitas vezes, do primeiro afastamento prolongado do ambiente familiar e da primeira inserção em um espaço coletivo de convivência. Essa transição, marcada por sentimentos de estranhamento, insegurança e expectativa, exige da instituição educativa não apenas a oferta de cuidados básicos, mas também a criação de condições para que a criança se sinta pertencente, protegida e confiante.

Nesse cenário, a formação de vínculos afetivos entre crianças, educadores e colegas emerge como elemento central para a construção da segurança emocional. Conforme apontam Bowlby (1989) e Cassidy (1999), o apego constitui uma necessidade humana fundamental, pois confere ao indivíduo a base para explorar o mundo de forma mais livre e autônoma. Quando o bebê percebe que encontra no educador uma figura previsível, estável e sensível às suas necessidades, desenvolve confiança, diminui sua ansiedade e encontra sustentação para investir cognitivamente nas experiências oferecidas pelo ambiente escolar.

No entanto, a questão que orienta este estudo é: como a formação de vínculos pode contribuir para a construção de segurança e pertencimento na Educação Infantil, favorecendo o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento?

A partir dessa pergunta, delineia-se o objetivo geral deste trabalho: analisar o papel da segurança emocional e do pertencimento, construídos por meio de vínculos afetivos e rotinas previsíveis, na formação integral da criança na escola da infância. Como objetivos específicos, busca-se:

Discutir a relevância da afetividade e da previsibilidade como eixos estruturantes do processo educativo na Educação Infantil;

Investigar como a autonomia e a exploração segura emergem a partir da confiança estabelecida entre crianças e educadores;

Refletir sobre práticas pedagógicas que promovam segurança, pertencimento e protagonismo infantil no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo se justifica por sua contribuição direta tanto para professores ingressantes na Educação Infantil quanto para a comunidade escolar em geral. Para os profissionais em início de carreira, compreender que a formação de vínculos não é ape-

nas um aspecto emocional, mas também pedagógico, pode oferecer subsídios práticos e teóricos para planejar ações que acolham as crianças em sua singularidade. O educador iniciante, ao compreender a importância da previsibilidade, da escuta sensível e da atenção individualizada, pode construir desde cedo uma prática docente mais consciente, empática e humanizadora.

Já para a comunidade escolar, este estudo amplia a compreensão sobre o papel da escola da infância como espaço de proteção, pertencimento e desenvolvimento integral, fortalecendo a parceria entre famílias e educadores. Ao perceberem que a segurança emocional é condição essencial para a aprendizagem e a autonomia, gestores, professores e familiares podem articular esforços em prol de um ambiente educativo mais estável, acolhedor e inclusivo.

Assim, a reflexão aqui proposta busca demonstrar que o vínculo não deve ser entendido como algo natural ou espontâneo, mas como um processo intencional e estruturante da prática pedagógica. É nessa base de confiança, construída diariamente entre criança e adultos, que se tornam possíveis a exploração, a descoberta e o protagonismo infantil. A formação de vínculos na Educação Infantil, portanto, não é apenas um aspecto emocional do cuidado, mas uma estratégia pedagógica e social indispensável para a construção de sujeitos confiantes, autônomos e pertencentes a uma comunidade educativa.

O VÍNCULO COMO BASE DA SEGURANÇA EMOCIONAL

A chegada do bebê ou da criança pequena à escola da infância costuma ser marcada por um grande impacto em sua vida. Em um dia, ele está em sua casa, acolhido pelos cuidados familiares, e no seguinte, quase como em um passe de mágica, encontra-se em um espaço totalmente novo, rodeado por adultos que nunca viu antes e por outras crianças que, embora parecidas consigo, ainda são desconhecidas. Esse primeiro contato com a escola pode ser vivido como um baque, já que exige do bebê a abertura para uma experiência de separação e encontro com o novo.

Esse processo de adaptação não deve ser compreendido como algo simples ou imediato, mas como um percurso que exige tempo e sensibilidade dos adultos envolvidos. A escola da infância, ao acolher a criança nesse momento delicado, precisa reconhecer a dimensão afetiva como constitutiva da experiência educativa. O bebê, que até então vivia em um ambiente predominantemente familiar, de repente precisa construir novas relações e compreender que também ali será cuidado, ouvido e respeitado.

É nesse momento que se coloca a questão central: como confiar em quem ainda não se conhece? O bebê, ao chegar à escola, traz consigo a memória de vínculos já estabelecidos com a família. Esses vínculos servem de base para que, gradualmente, ele possa ampliar sua rede de confiança, agora também com os educadores. Para que isso aconteça, é preciso que o adulto se apresente de forma sensível, constante e previsível, mostrando disponibilidade afetiva e respeito às necessidades da criança. Dalbem e Dalbosco (2005) explicam que, do comportamento de apego, que se refere a ações de uma pessoa para alcançar ou manter proximidade com outro indivíduo, claramente identificado e considerado como mais apto para lidar com o mundo (BOWLBY, 1989; CASSIDY, 1999). A função principal atribuída a esse comportamento é biológica e corresponde a uma necessidade de proteção e segurança (BOWLBY, 1973/1984). B. Golse (1998) ressalta que o comportamento de apego é instintivo, evolui ao longo do ciclo da vida, e não é herdado; o que se herda é o seu potencial ou o tipo de código genético que permite à espécie desenvolver melhores resultados adaptativos, caracterizando sua evolução e preservação. Evidências de que as crianças também se apegam a figuras abusivas sugerem que o sistema do comportamento de apego não é conduzido apenas por simples associações de prazer. Ou seja, as crianças desenvolvem o comportamento quando seus cuidadores respondem às suas necessidades fisiológicas, mas também quando não o fazem (CASSIDY, 1999).

A confiança, nesse contexto, não surge de imediato. Ela é construída no ritmo do bebê, a partir da repetição de experiências positivas: um olhar acolhedor, um colo seguro, uma palavra suave, uma rotina estável. Cada

gesto do educador comunica ao bebê que ele está em um lugar confiável, onde será cuidado e reconhecido. Aos poucos, o que antes era um estranhamento vai se transformando em vínculo, e a criança passa a sentir segurança para explorar o ambiente e interagir com os outros.

Nesse sentido, Galvão, em sua obra Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, enfatiza que compreender a criança em seu processo psíquico exige considerar a alternância entre os aspectos afetivos e cognitivos no decorrer do seu desenvolvimento. Como afirma a autora:

"Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solitária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente" (GALVÃO, 1995, p. 43).

A reflexão de Wallon, trazida por Galvão, ajuda a compreender que a afetividade não pode ser dissociada do processo de aprendizagem e de construção de vínculos. O bebê, ao estabelecer confiança no adulto que o acolhe, encontra condições para investir cognitivamente no ambiente, pois se sente seguro para explorar e experimentar. Isso significa que o vínculo não é apenas uma necessidade emocional, mas também um motor essencial para o desenvolvimento global da criança.

Dessa forma, o papel do educador vai além de zelar pelos cuidados físicos: ele se torna mediador da segurança emocional e do pertencimento, criando condições para que o bebê se sinta reconhecido como sujeito em formação. A escola da infância, portanto, se consolida como um espaço de proteção, de trocas afetivas e de experiências significativas, nas quais a confiança construída dia a dia se torna a base para todas as demais aprendizagens.

Assim, pode-se afirmar que a segurança emocional, construída a partir dos vínculos afetivos estabelecidos nas escolas da infância, garante à criança segurança para se desenvolver com autonomia. Quando o bebê confia no adulto que o acolhe e reconhece naquele espaço um lugar seguro, ele se sente encorajado a explorar, experimentar e agir por conta própria. Essa confiança dá sustentação para que ele arrisque novos movimentos, interaja com os colegas e enfrente desafios, sabendo que encontrará suporte quando necessário.

A PREVISIBILIDADE COMO BASE DA CONFIANÇA

A previsibilidade ou se antecipar é um dos elementos centrais na construção de vínculos de confiança entre bebês, crianças pequenas e educadores na escola da infância. Para a criança que chega a esse espaço, tudo é novo: as pessoas, os sons, os cheiros, os objetos e até mesmo os momentos do dia. Essa novidade, embora possa despertar curiosidade, com certeza gera insegurança, pois rompe com a rotina familiar até então conhecida. Nesse contexto, cabe ao educador oferecer à criança uma organização clara e consistente do cotidiano, permitindo que ela saiba, ainda que de forma intuitiva, o que esperar de cada momento.

Ser para a criança uma pessoa previsível é se mostrar estável. Trata-se da possibilidade de a criança encontrar no ambiente escolar um ritmo diário que se repete e que lhe transmite segurança. Pequenos gestos, como cantar a mesma canção na hora da roda, organizar sempre da mesma forma o espaço para o almoço ou anunciar previamente o que acontecerá em seguida, ajudam o bebê a compreender que há uma ordem confiável naquele espaço. Isso possibilita que ele relaxe, diminua sua ansiedade e, aos poucos, direcione sua energia para as explorações e aprendizagens.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 36), "as experiências devem garantir às crianças a segurança necessária para que possam ampliar sua confiança e sua autonomia na interação com o mundo, com os outros e consigo mesmas". Essa afirmação demonstra que a previsibilidade não é apenas um detalhe organizacional, mas uma necessidade pedagógica. É por meio dela que a criança constrói a base de sua confiança, aprendendo que o mundo ao seu redor pode ser compreendido, que os

adultos são figuras de referência e que suas necessidades serão atendidas.
Segundo Falk (2022 p. 30)

[...]ela precisa de uma atmosfera que lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança, a desenvolver-se e estruturarse. O desafio, então, não é apenas ajudar a criança a superar a separação, mas também lhe assegurar uma vida cotidiana rica.

A autora nos leva à compreensão de que a criança precisa de uma atmosfera que lhe ajude a encontrar segurança e bem-estar, um espaço não só acolhedor e caloroso, mas também estável, onde possa integrar referências que lhe ajudem a estabilizar-se, a localizar-se, a adquirir ou recuperar confiança e a estruturar-se. O desafio, então, não é apenas ajudar a criança a superar a separação, mas também lhe assegurar uma vida cotidiana rica.
Essa reflexão aponta para a importância de compreender que a previsibilidade não deve ser vista como repetição mecânica, mas como uma forma de oferecer sustentação para que a criança organize suas experiências. A repetição de rotinas, de gestos e de situações no ambiente escolar permite que ela construa expectativas positivas e desenvolva um sentimento de familiaridade. Assim, mesmo diante das mudanças e novidades que a escola apresenta, a criança encontra pontos de referência que a ajudam a se sentir segura.
No cotidiano da Educação Infantil, a previsibilidade se revela de maneira concreta: a canção que anuncia a roda de conversa, o ritual do lanche, a organização do espaço para a hora do descanso ou até a forma como o educador acolhe cada bebê ao chegar. Esses elementos, quando mantidos de forma consistente, comunicam à criança que existe uma ordem que pode ser compreendida e que sua rotina será respeitada. Esse processo reduz ansiedades, fortalece a confiança no adulto de referência e possibilita que a energia emocional seja direcionada para aprendizagens e descobertas. Ainda segundo Falk (2022)
Esta continuidade, esta estabilidade, da à criança a possibilidade de se sentir num estado de segurança afetiva que lhe permite estar aberta ao conhecimento do mundo exterior. Esta permanência e continuidade são as condições de seus desejos e aptidões para descobrir o mundo, as qualidades e as relações dos objetos e das pessoas para desenvolver ideias, noções e estabelecer recordações; para adquirir conhecimentos adequados para sua idade. (p.33)
Essa compreensão reforça que a previsibilidade é um recurso essencial para que a criança se sinta segura e, a partir desse estado, tenha condições de ampliar suas experiências cognitivas, sociais e emocionais.
Assim, ser uma escola de infância previsível se traduz em um elemento pedagógico que vai além da organização de rotinas: ela se constitui como um convite à confiança e à autonomia. Ao perceber que o ambiente escolar é estável e que suas necessidades serão atendidas de forma constante, a criança desenvolve não apenas segurança emocional, mas também a liberdade para explorar, experimentar e interagir. O educador, nesse sentido, tem o papel de garantir a continuidade das experiências sem engessá-las, equilibrando estabilidade e abertura para o novo. Dessa forma, a previsibilidade torna-se a base sobre a qual o bebê ou a criança pequena constrói a confiança necessária para se aventurar no mundo, transformando a escola da infância em um espaço de pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento integral.
A previsibilidade, portanto, é mais do que uma estratégia pedagógica; ela constitui um eixo fundamental da construção da confiança e da segurança emocional da criança pequena. Ao vivenciar rotinas estáveis, o bebê passa a reconhecer que o ambiente escolar é um espaço onde suas necessidades serão atendidas e onde os adultos se mostram coerentes em suas ações e posturas. Isso reforça a sensação de pertencimento e de continuidade entre o que ele já conhece de sua vida familiar e o novo que se apresenta na escola. Além disso, quando o cotidiano é organizado de forma previsível, a criança en-

contra liberdade para agir com autonomia, pois sabe que tem uma base segura que lhe dará suporte em caso de necessidade. A previsibilidade, assim, não aprisiona a
criança em repetições rígidas, mas lhe oferece estrutura para explorar o mundo com confiança, arriscar novos passos e se desenvolver integralmente. É nesse equilíbrio entre segurança e abertura ao novo que a escola da infância cumpre seu papel essencial de apoiar a formação de sujeitos confiantes, curiosos e capazes de construir relações significativas.

AUTONOMIA E EXPLORAÇÃO SEGURA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

A autonomia e a exploração segura acontecem de forma natural quando a criança se sente acolhida e confiante no ambiente escolar. Observa-se, no dia a dia da Educação Infantil, que após a construção de vínculos afetivos sólidos com os educadores e com os colegas, os bebês e crianças pequenas se mostram mais seguros para agir, experimentar e participar ativamente das atividades propostas. A confiança estabelecida nos momentos de cuidado, atenção e afeto possibilita que eles se expressem, explorem o ambiente e interajam de forma mais espontânea, reconhecendo a escola como um espaço de pertencimento. Rosseti- Ferreira, Mello, Vitória, Gosuen e Chaguri (1998 p. 49) explicam que,

O educador constrói uma relação com o grupo. Nesse grupo ele constrói também uma relação com cada criança em particular, pois cada um é um. Cada ação do adulto para com a criança poderá gerar uma certa reação; a mesma ação para com outra criança poderá gerar uma reação totalmente diferente.

A compreensão de que cada criança é única reforça a necessidade de um olhar sensível e individualizado por parte do educador. Ao estabelecer vínculos afetivos e proporcionar um ambiente previsível, o profissional permite que cada bebê ou criança pequena descubra seus próprios ritmos, interesses e possibilidades de ação. Essa segurança emocional, aliada à organização clara das rotinas, cria condições para que a criança explore de maneira segura, tome decisões e experimente diferentes formas de interação com os colegas e com os objetos ao seu redor. É a partir desse contexto de confiança e estabilidade que a criança desenvolve o senso de protagonismo, percebendo-se capaz de agir, resolver problemas simples e contribuir para a dinâmica do grupo.
Segundo Oliveira (2010 p. 72)

O professor deve ter bastante claro que os princípios que regem seu fazer estão diretamente relacionados com os princípios que regem seu fazer estão diretamente relacionados com os princípios de cidadania que estarão sendo construídos pelas crianças. Desta maneira, é fundamental buscar a coerência entre o ideal de formação que se quer alcançar e os procedimentos assumidos pelo docente enquanto ser individual, social, profissional e político na efetivação de seus objetivos, seus valores e seus ideais, para que possamos almejar uma sociedade mais humana, igualitária e justa, preservando, enriquecendo, valorizando e realçando o que está sociedade tem de melhor, seu potencial humano.

Quando a criança se sente segura, ela se engaja ativamente nas situações de aprendizagem, não apenas como receptora de instruções, mas como participante que observa, questiona, experimenta e transforma o espaço ao seu redor. A exploração segura permite que ela vivencie a autonomia de forma responsável: escolhe com quais brinquedos interagir, decide se quer participar de uma atividade coletiva ou individual, e aprende a lidar com frustrações e limites dentro de um contexto de cuidado. Assim, a autonomia não se restringe à ação física, mas envolve também decisões emocionais e sociais, constituindo um aprendizado integral e contínuo. Rosseti- Ferreira, Mello, Vitória, Gosuen e Chaguri ainda explicam que (1998 p. 50)
Na convivência diária, o adulto pode ser uma pessoa que transmite segurança para a criança. Alguém capaz de parar para ouvi-la, valorizar suas perguntas, suas produções, seu potencial. Alguém que seja sincero, autêntico e que respeite suas opiniões.
Dessa forma, ele se torna um parceiro com o qual ela pode contar na busca do conhe-

cimento de um mundo grande, novo e interessante.
A presença constante e previsível do educador, combinada à atenção às necessidades e interesses da criança, cria um efeito circular: quanto mais segura a criança se sente, mais ela se arrisca a explorar, e quanto mais explora, mais oportunidades de aprendizado se abrem, consolidando sua autonomia. Esse processo fortalece a autoestima, a confiança nas próprias capacidades e a habilidade de interagir de forma respeitosa e empática com os outros, evidenciando que o vínculo afetivo e a previsibilidade não são apenas instrumentos de proteção, mas ferramentas essenciais para a formação de sujeitos ativos e protagonistas de sua própria história.
Em síntese, a segurança emocional e a previsibilidade proporcionam à criança a base necessária para se tornar protagonista de sua aprendizagem e vivência social. A autonomia que se desenvolve nesse contexto permite que ela viva experiências ricas, interaja de maneira significativa com colegas e adultos, e descubra novas possibilidades de ação com confiança. Dessa forma, a escola da infância cumpre seu papel pedagógico de promover não apenas cuidados e proteção, mas também oportunidades de protagonismo, exploração e crescimento integral, mostrando que cada experiência vivida com segurança é também um passo para a construção de autonomia e desenvolvimento pleno.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou analisar a importância da construção de vínculos na Educação Infantil, compreendendo que esse processo não é apenas um aspecto relacional ou afetivo, mas uma condição essencial para que a criança se desenvolva em sua integralidade. Ao longo do estudo, evidenciou-se que o acolhimento, a previsibilidade do ambiente e a sensibilidade do educador funcionam como alicerces para que a criança se sinta segura e, a partir dessa segurança, se arrisque a explorar, aprender e se relacionar com o outro. A teoria e a prática dialogam nesse sentido, mostrando que não existe aprendizagem significativa sem que haja confiança, estabilidade emocional e pertencimento.
Além disso, ao revisitar experiências cotidianas do contexto escolar, observamos que os momentos de adaptação, de convívio coletivo e até mesmo de cuidado pessoal são atravessados pela necessidade de um adulto disponível, capaz de compreender a singularidade de cada criança. A construção de vínculos, portanto, ultrapassa a ideia de simples aproximação afetiva e se consolida como prática pedagógica intencional, pois é no vínculo que se estabelece a base para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de convivência social. Desse modo, o professor da Educação Infantil assume um papel central não apenas como transmissor de conteúdos ou organizador de espaços, mas sobretudo como mediador de relações humanas, guiado por uma ética do cuidado.
No que diz respeito aos professores ingressantes e à comunidade escolar, o estudo revela caminhos importantes de reflexão. Para o docente que inicia sua trajetória na Educação Infantil, compreender a importância do vínculo significa reconhecer que o primeiro passo do trabalho pedagógico é criar condições de segurança emocional. Esse olhar exige preparo, paciência e empatia, mas também demanda formação continuada e espaços coletivos de diálogo dentro da escola. Para a comunidade escolar, por sua vez, os achados do estudo apontam para a necessidade de corresponsabilidade: famílias, gestores e demais profissionais precisam compreender que educar crianças pequenas é um processo coletivo, no qual o vínculo se constrói também pela parceria entre escola e família, fortalecendo ainda mais a sensação de pertencimento das crianças.
Outro ponto relevante que se desdobrou desta investigação é a compreensão da autonomia como resultado da construção dos vínculos. Quando a criança percebe que é acolhida, respeitada e valorizada, ela se sente segura para explorar o ambiente, testar hipóteses, errar e recomeçar, exercendo seu protagonismo. Esse processo mostra que não existe contradição entre segurança e liberdade; ao contrário, é justamente a segurança que possibilita a liberdade de explorar e aprender. Assim, a prática pedagógica que prioriza o vínculo afasta-se de modelos au-

toritários e homogêneos e se aproxima de uma educação inclusiva, democrática e plural, na qual cada criança é reconhecida em sua singularidade.

Portanto, conclui-se que o vínculo, ao mesmo tempo em que sustenta a prática docente, também humaniza a escola, transformando-a em espaço de acolhimento, cuidado e aprendizagem significativa. A criança, nesse contexto, é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de construir saberes e relações de forma ativa e participativa. Para os professores ingressantes, fica o convite para repensar o cotidiano escolar à luz do vínculo como prática pedagógica; e para a comunidade escolar, a reflexão sobre como fortalecer laços de confiança e cooperação que ultrapassem os muros da escola. Dessa forma, a Educação Infantil cumpre seu papel social e formativo, preparando não apenas para etapas posteriores de escolarização, mas, sobretudo, para a vida em sociedade, marcada por relações éticas, afetivas e transformadoras.

REFERENCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 out. 2025.

DALBEM, Juliana Xavier; DALBOSCO DELL'AGLIO, Débora. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017444003.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Os fazeres na Educação Infantil. 12. ed. São Paulo: Cortez.

PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CENTRADA NO PROTAGONISMO INFANTIL

MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

A pedagogia participativa emerge como uma abordagem educativa que rompe com os modelos tradicionais centrados na figura do professor como transmissor de conhecimento. Em vez disso, propõe uma relação horizontal, em que educadores e alunos constroem juntos o processo de ensino-aprendizagem, com base no diálogo, no respeito mútuo e na valorização da escuta ativa. Diversos autores e autoras têm contribuído para consolidar esse paradigma, entre eles Pikler, Kalo, Ribeiro, Tisuko, Dubovik e Cippitelli, e Formosinho. Suas abordagens, embora distintas, convergem em princípios fundamentais da pedagogia participativa.A ampliação dessa perspectiva evidencia uma profunda mudança na maneira como compreendemos o papel da criança na educação. Em vez de ser vista como receptora passiva de conteúdos, a criança é reconhecida como sujeito competente, capaz de interpretar o mundo, levantar hipóteses, expressar interesses e participar ativamente das decisões que envolvem sua aprendizagem. Assim, o adulto deixa de assumir uma posição hierárquica rígida e passa a atuar como mediador, pesquisador e parceiro no processo educativo.Autores como Pikler enfatizam a importância da autonomia e da liberdade de movimento, destacando que a observação sensível do educador possibilita intervenções mais ajustadas às necessidades da criança. Já Kalo e Ribeiro defendem práticas pautadas pelo diálogo, pela construção coletiva de sentidos e pelo reconhecimento das múltiplas linguagens infantis. Tisuko e Dubovik e Cippitelli ampliam essa discussão ao evidenciar que o ambiente educativo, quando organizado de forma estética, acessível e intencional, favorece a participação ativa e a experimentação. Formosinho, por sua vez, reforça a necessidade de escutar a criança em sua integralidade, considerando suas expressões, interesses e modos de ser como elementos essenciais na estruturação do currículo.A pedagogia participativa, portanto, implica repensar tempos, espaços e relações. Ela convida educadores a adotar uma postura investigativa, a promover práticas de documentação pedagógica, a valorizar os processos mais do que os produtos e a construir uma cultura de cooperação e corresponsabilidade. Além disso, destaca a centralidade da afetividade e do vínculo como pilares para a criação de ambientes seguros, nos quais a criança se sinta encorajada a explorar, questionar e criar.Ao integrar esses diferentes aportes teóricos, a pedagogia participativa consolida-se como uma abordagem que promove o desenvolvimento integral, fortalece a autonomia e incentiva a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Trata-se, acima de tudo, de uma pedagogia que reconhece a potência da infância e aposta na construção compartilhada do conhecimento como caminho para uma educação mais democrática, humana e significativa.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diferentes correntes educacionais têm questionado os modelos tradicionais de ensino, que posicionam o professor como figura central e transmissora do conhecimento, enquanto o aluno assume um papel passivo e receptivo. Em contrapartida, a pedagogia participativa surge como uma proposta transformadora, pautada em princípios de escuta ativa, diálogo, cooperação e protagonismo estudantil. Essa abordagem valoriza a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo educadores e alunos como sujeitos que aprendem em interação, dentro de uma relação horizontal e respeitosa.

Mais do que uma metodologia, a pedagogia participativa configura-se como uma postura ética e política diante do ato educativo, na qual o respeito à autonomia, o reconhecimento das diversidades e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem tornam-se elementos centrais. O papel do educador, nesse contexto, é ressignificado: ele deixa de ser o único detentor do saber para assumir a função de mediador, escutador e facilitador de experiências significativas.

Diversos pensadores e pesquisadores vêm contribuindo para o fortalecimento desse paradigma participativo na educação. Entre eles, destacam-se nomes como Pikler (2018), que propõe uma educação baseada na autonomia e no respeito ao ritmo da criança desde a primeira infância; Kalo, que traz aportes da psicologia social e comunitária para valorizar a participação ativa das crianças; Ribeiro, com suas metodologias centradas no diálogo e na colaboração; e Morchida, cujas práticas inovadoras favorecem a construção do conhecimento de forma compartilhada.

Somam-se a essas contribuições os estudos de Dubovik e Cippitelli, que aprofundam o conceito de construtividade na aprendizagem, e de Paulo Formosinho (2018), defensor de uma educação inclusiva e centrada no protagonismo infantil. Apesar de suas trajetórias distintas, esses autores convergem na defesa de uma educação mais democrática, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as principais contribuições desses pensadores para a consolidação da pedagogia participativa, evidenciando como suas propostas se articulam na construção de práticas educativas mais humanizadas, dialógicas e transformadoras. Nas pedagogias participativas, a criança é reconhecida como sujeito ativo de sua própria história ,autora e protagonista, agente de transformação e participante do processo. É vista tanto como indivíduo único quanto como ser social; como pessoa e cidadã, que utiliza e cria elementos culturais.

Essa criança é autônoma, colaborativa e capaz, com direitos e responsabilidades. É reflexiva, crítica, envolvida ativamente nas relações com o mundo, com os outros, com os objetos e com o conhecimento. Ela pensa, sente, questiona, concorda e discorda; tem uma identidade construída nas relações e atua nos espaços onde está inserida, buscando ser respeitada e respeitar os outros.

1.0 PEDAGOGIA PARTICIPATIVA E PEDAGOGIA TRANSMISSIVA: ENTENDENDO AS DIFERENÇAS

A educação, ao longo da história, passou por diversas transformações em suas metodologias e abordagens. Duas das mais discutidas e contrastantes são a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Enquanto a primeira representa uma visão mais tradicional de ensino, centrada no professor e na transmissão de conteúdos prontos, a segunda propõe uma abordagem mais dialógica, centrada no estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Compreender as diferenças entre essas duas correntes é fundamental para repensar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

1.1 PEDAGOGIA TRANSMISSIVA: O MODELO TRADICIONAL

A pedagogia transmissiva é marcada por uma abordagem tradicional, centrada na figura do professor como autoridade máxima no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como algo pronto e acabado, que deve ser repassado do educador para o educando de forma vertical e unidirecional. O professor assume o papel de detentor exclusivo do saber, enquanto os alunos são posicionados como receptores passivos, cuja principal função é ouvir, memorizar e reproduzir as informações recebidas.

Esse modelo pedagógico valoriza mais a repetição de conteúdos do que a construção de saberes significativos, muitas vezes desconsiderando os interesses, experiências prévias e a realidade dos estudantes. O diálogo é limitado, e a avaliação costuma se concentrar em testes padronizados, voltados para a memorização, em vez de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

Embora tenha sido dominante por muitos anos, essa abordagem tem sido amplamente questionada por não favorecer o protagonismo do aluno nem o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Em contrapartida, modelos mais participativos e interativos de educação buscam transformar essa lógica, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de refletir, criar, argumentar e colaborar na construção do conhecimento.

Características principais:

- Centralidade do professor: O educador é a principal fonte de saber e autoridade no processo de ensino.
- Foco na memorização: O conteúdo é repassado de forma expositiva, priorizando

a memorização e a repetição.

- Avaliação quantitativa: Avaliações focam em resultados e na capacidade de reproduzir conteúdos.
- Pouca interação: Há baixo incentivo ao diálogo, à troca de ideias ou à construção coletiva do conhecimento.

Esse modelo tem raízes na educação bancária, criticada por Paulo Freire, em que o conhecimento é "depositado" no aluno, sem conexão com sua realidade, experiências ou contextos.

1.2 PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E ATIVA

Em contraste, a pedagogia participativa propõe uma prática educativa dialógica, crítica e colaborativa, na qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, valorizando suas experiências e saberes prévios.

Características principais:

- Centralidade do estudante: O aluno é sujeito ativo, que questiona, propõe e constrói sentido para o que aprende.
- Metodologias ativas: Utiliza estratégias como debates, projetos, estudos de caso, rodas de conversa, entre outros.
- Avaliação formativa: A avaliação considera o processo de aprendizagem e não apenas os resultados.
- Educação contextualizada: O conteúdo se conecta com a realidade dos alunos, promovendo reflexão crítica e transformação social.

Essa pedagogia se fundamenta em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e John Dewey, que defendem a aprendizagem como um processo social, interativo e transformador.

1.3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Adotar uma pedagogia participativa não implica rejeitar por completo os princípios da pedagogia transmissiva. Em determinadas situações, especialmente quando se trata da introdução de novos conceitos ou da sistematização de conhecimentos, a exposição direta do conteúdo pelo educador pode ser válida e até necessária. No entanto, a grande diferença está na forma como esse conteúdo é trabalhado e, principalmente, no papel que é atribuído à criança dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Na pedagogia participativa, a criança deixa de ser vista como um recipiente passivo que apenas absorve informações prontas. Em vez disso, ela é reconhecida como sujeito ativo, capaz de pensar, questionar, propor ideias e construir conhecimentos em interação com os outros e com o meio. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia, pois a criança é constantemente estimulada a tomar decisões, resolver problemas, expressar suas opiniões e refletir sobre suas próprias ações e aprendizagens.

Ao participar ativamente das experiências educativas, a criança desenvolve um senso de responsabilidade sobre o que aprende e como aprende. Essa construção de sentido fortalece o vínculo com o conhecimento e torna a aprendizagem mais significativa. Além disso, o educador assume o papel de mediador, alguém que observa, escuta, provoca e apoia o pensamento infantil, em vez de apenas transmitir informações de forma unidirecional.

Portanto, a pedagogia participativa contribui não apenas para a formação cognitiva da criança, mas também para seu crescimento social e emocional, promovendo um ambiente educativo mais democrático, colaborativo e centrado na escuta e no respeito às potencialidades de cada um.

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p. 86).

A pedagogia participativa valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da cidadania. Já a pedagogia transmissiva tende a formar estudantes reprodutores de conteúdo, com menor capacidade de intervenção crítica na sociedade.

A distinção entre pedagogia transmissiva e participativa vai além de métodos: envolve concepções de sujeito, de conhecimento e de sociedade. Enquanto a primeira ancora-se em um modelo hierárquico e autoritário, a segunda propõe uma educação mais democrática, onde todos aprendem e ensinam

ao mesmo tempo. Para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora, o caminho participativo apresenta-se como uma proposta coerente com os desafios do mundo contemporâneo.

2. AUTORES REFERÊNCIAS NA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

A pediatra húngara Pikler (2018) (2018) trouxe importantes reflexões sobre o desenvolvimento infantil, com base em sua experiência à frente do Instituto Lóczy, em Budapeste, onde desenvolveu uma abordagem inovadora de cuidado e educação para bebês e crianças pequenas. Sua proposta rompe com modelos tradicionais que tratam a criança como um ser passivo, dependente exclusivamente das ações do adulto para se desenvolver. Para Pikler (2018) (2018), cada criança possui uma competência inata para aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para isso.

No centro de sua abordagem está o respeito ao ritmo individual e à autonomia da criança. Ela defende que o desenvolvimento saudável ocorre quando a criança pode movimentar-se livremente, explorar o ambiente com segurança e interagir com adultos que não apenas cuidam, mas se relacionam com ela de forma sensível, atenta e respeitosa. Em vez de impor estímulos, o papel do adulto é o de um observador cuidadoso, que oferece apoio sem interferir no processo espontâneo de descoberta.

Para Pikler (2018) , a aprendizagem não é um processo que deve ser acelerado artificialmente, mas sim um percurso construído pela própria criança por meio de sua ação no mundo. Assim, o brincar livre, o tempo para experimentar e o direito de errar fazem parte de um contexto em que o aprendizado ocorre de forma natural e prazerosa.

Essa visão tem profunda afinidade com os princípios da pedagogia participativa, pois propõe uma mudança de postura do educador: de transmissor de conhecimento para facilitador do desenvolvimento. A criança passa a ser vista como protagonista ativa, capaz de tomar decisões, fazer escolhas, se expressar e construir sentido sobre o mundo que a cerca.

Outro ponto fundamental da abordagem de Pikler (2018) é a qualidade do vínculo entre adulto e criança. Ela acreditava que os momentos de cuidado — como alimentar, trocar fraldas ou dar banho — deveriam ser feitos com presença, respeito e comunicação. Esses momentos não são apenas funcionais, mas oportunidades ricas de interação afetiva e construção de confiança, que também colaboram para o desenvolvimento emocional e social da criança.

Em ambientes educativos inspirados por Pikler (2018) (2018), observa-se uma organização do espaço e dos materiais que favorece a autonomia: os objetos estão ao alcance das crianças, as áreas de movimentação são planejadas para permitir exploração segura, e o adulto atua como presença constante, porém não invasiva. Isso cria um cenário em que a criança se sente segura para se arriscar, testar hipóteses e construir conhecimento por si mesma.

Pikler (2018) contribui de maneira essencial para a pedagogia participativa ao reconhecer o valor da escuta, do respeito e da liberdade no processo de aprendizagem infantil. Sua abordagem continua inspirando práticas educativas que valorizam o protagonismo da criança, a construção de vínculos significativos e a criação de ambientes ricos em possibilidades, nos quais aprender é um ato de liberdade e expressão individual.

Sua abordagem é uma das bases da pedagogia participativa, pois reconhece a criança como sujeito ativo e competente. Em vez de impor atividades, o educador é convidado a observar, escutar e interagir respeitosamente, promovendo um espaço em que o aprender nasce da curiosidade e da ação livre.

A psicóloga e educadora Kalo, com sua formação em psicologia social e comunitária, defende processos educacionais que valorizem a participação efetiva dos alunos. Em sua visão, o conhecimento não é algo que se transfere, mas que se constrói coletivamente. Kallo destaca a importância do diálogo e da escuta ativa como elementos centrais nas práticas pedagógicas, propondo que os estudantes sejam envolvidos desde a formulação das perguntas até a avaliação dos processos. Essa abordagem rompe com a lógica da educação verticalizada e autoritária, que historicamente reduziu o papel do aluno à simples recepção e repetição de conteúdo. Ao contrário, insere o estudante como protagonista da própria aprendizagem, capaz

de questionar, refletir, construir e transformar o conhecimento de forma coletiva e situada.

Essa perspectiva está profundamente enraizada nos princípios da pedagogia participativa, que compreende a educação como um processo dialógico, crítico e emancipador. Nessa abordagem, o saber não é um bem exclusivo do professor, mas resultado da interação entre sujeitos diversos, que compartilham experiências, visões de mundo e compreensões sobre a realidade. O professor, portanto, assume o papel de mediador e facilitador, criando condições para que o conhecimento seja produzido em conjunto com os alunos, respeitando seus repertórios culturais, suas inquietações e seus modos próprios de aprender.

Além desses aspectos, foi preciso refletir também acerca dos motivos pelos quais as crianças devem ser ouvidas e participar das decisões tanto no grupo de crianças em que estão inseridas quanto na escola.

desenvolver práticas mais democráticas junto das crianças pequenas permitirá que desde cedo elas criem um sentimento de pertença social, percebendo que sua opinião e argumentos são considerados e importantes para as decisões coletivas. (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015, p. 231).

Ao envolver as crianças na construção das perguntas, a pedagogia participativa os convida a exercer uma postura investigativa diante do mundo, desenvolvendo competências como a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Da mesma forma, ao integrá-los nos processos avaliativos, reconhece que a avaliação não deve ser um instrumento de controle ou punição, mas um espaço de reflexão, diálogo e autorreconhecimento dos avanços, dificuldades e possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, o diálogo pedagógico deixa de ser uma simples troca de informações e se torna uma prática ética e política, comprometida com a formação de sujeitos ativos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. A pedagogia participativa, como propõe Kallo, rompe com o paradigma da transmissão e propõe uma nova cultura escolar: mais democrática, colaborativa e significativa, onde todos aprendem com todos e onde o conhecimento ganha sentido por sua capacidade de provocar mudanças concretas no cotidiano dos educandos.

Assim, mais do que uma metodologia, a pedagogia participativa representa uma postura pedagógica comprometida com a escuta, a inclusão e a justiça social, sendo um caminho potente para a construção de uma escola mais humana, crítica e transformadora.

Ribeiro é uma autora que sistematiza metodologias participativas em contextos educativos. Suas propostas destacam a importância de práticas centradas no diálogo, na escuta e na colaboração entre educadores e estudantes. Ribeiro propõe que os alunos participem ativamente do planejamento das atividades, escolhendo temas, formas de organização e estratégias de avaliação.

Ao defender a corresponsabilidade no processo educacional, Ribeiro amplia o conceito de participação, incluindo elementos da gestão democrática da sala de aula. Assim, sua contribuição fortalece a ideia de que a aprendizagem é mais significativa quando há envolvimento ativo e consciência coletiva do processo. Ribeiro tem se destacado no campo da educação por sua contribuição na sistematização de metodologias participativas em contextos escolares. Em sua obra "Reivindicando uma Abordagem Participativa com DNA Brasileiro" (2023), Ribeiro propõe uma pedagogia que vai além da simples adoção de técnicas ativas. Sua abordagem defende uma prática educativa fundamentada no diálogo, na escuta sensível e na colaboração horizontal entre educadores e estudantes.

Para Ribeiro, a participação não é um adorno metodológico, mas sim um princípio estruturante da prática pedagógica, que deve estar presente desde o planejamento até a avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, ela propõe que os estudantes participem ativamente da escolha dos temas a serem abordados, das formas de organização das aulas e das estratégias de avaliação, rompendo com o modelo de ensino em que essas decisões são exclusivamente tomadas pelo professor. Ao fazer isso, Ribeiro propõe uma educação mais dialógica e compartilhada, na qual todos são corresponsáveis pelos caminhos percorridos no processo de aprendizagem.

Sua proposta é fortemente marcada por uma leitura crítica da realidade brasileira. O conceito de um "DNA brasileiro" na abordagem participativa busca resgatar elementos da cultura popular, da pedagogia libertadora e dos movimentos sociais do país. Bruna Ribeiro reivindica uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, afetiva, engajada e situada no contexto sociocultural dos estudantes, dialogando com autores como Paulo Freire e com práticas comunitárias que historicamente valorizam a coletividade e o engajamento socia

Ao defender a corresponsabilidade no processo educacional, Ribeiro amplia o conceito tradicional de participação, incorporando os princípios da gestão democrática da sala de aula. Isso significa compreender o espaço escolar como um ambiente de convivência política e ética, onde as decisões são tomadas em conjunto, e as relações são baseadas no respeito, na cooperação e na justiça.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando há envolvimento ativo, escuta mútua e consciência coletiva sobre os objetivos e percursos educativos. Para Ribeiro, o aprendizado não se dá apenas na apropriação de conteúdos, mas também na forma como esses conteúdos são construídos e vivenciados por todos os envolvidos no processo.

Com sua proposta, Ribeiro contribui para fortalecer a pedagogia participativa como uma alternativa potente à educação transmissiva, desafiando modelos centrados na autoridade e no controle, e abrindo espaço para uma prática mais democrática, afetiva e libertadora. Ao articular teoria e prática com base na realidade brasileira, sua obra representa um avanço importante para educadores comprometidos com a transformação social por meio da educação.

A educadora e pesquisadora Kishimotoé reconhecida por sua atuação em práticas pedagógicas inovadoras, que colocam o protagonismo dos estudantes no centro do processo educativo. Seu trabalho se alinha fortemente aos princípios da pedagogia participativa, especialmente ao valorizar ambientes de aprendizagem investigativos, autônomos e criativos. Para Morchida, aprender é um processo ativo, construído coletivamente, e que precisa fazer sentido para quem aprende. Por isso, ela defende que a escola deve ser um espaço vivo, dinâmico e sensível às experiências reais dos estudantes.

Um dos aspectos centrais de sua proposta pedagógica é a valorização dos jogos e das brincadeiras como práticas participativas. Longe de serem apenas momentos de lazer ou "pausas" no currículo formal, essas atividades são entendidas como instrumentos potentes de aprendizagem, capazes de mobilizar saberes diversos, favorecer a cooperação, estimular a resolução de problemas e provocar reflexões significativas.

Segundo Morchida, os jogos especialmente aqueles que envolvem regras compartilhadas, desafios cognitivos e dinâmicas coletivas promovem o engajamento e a participação ativa dos alunos, ao mesmo tempo em que criam espaços de experimentação, negociação e tomada de decisões. As brincadeiras, por sua vez, resgatam dimensões da cultura infantil e juvenil, permitindo que os estudantes se expressem, explorem suas emoções, reconectem-se com sua criatividade e construam sentidos próprios para o que aprendem.

Dentro de uma perspectiva participativa, essas práticas são ainda mais potentes porque envolvem os alunos não apenas como jogadores, mas também como criadores de jogos, organizadores de atividades e avaliadores de suas próprias experiências. Kishimotopropõe que os estudantes participem da elaboração de regras, adaptação de dinâmicas e até mesmo da criação de jogos autorais relacionados aos conteúdos escolares. Dessa forma, eles se tornam corresponsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências como colaboração, pensamento crítico, escuta ativa e autonomia.

Além disso, os projetos interdisciplinares sugeridos por Kishimoto frequentemente incorporam jogos como ferramentas para articular saberes de diferentes áreas do conhecimento matemática, linguagem, ciências, história de maneira significativa e contextualizada. Ela defende que esses projetos não devem partir apenas do conteúdo, mas também dos interesses, curiosidades e vivências dos alunos, ampliando o repertório cultural e promovendo aprendizagens que

ultrapassam os muros da escola.

Ao incorporar os jogos e brincadeiras no cotidiano da sala de aula com intencionalidade pedagógica, Kishimoto contribui para uma educação mais humana, lúdica e transformadora, que reconhece o potencial dos estudantes como sujeitos ativos na construção do saber. Sua abordagem reafirma que a participação não é apenas uma metodologia, mas uma ética educacional uma forma de reconhecer os alunos como parceiros do educador na tarefa comum de compreender o mundo e agir sobre.

As educadoras e pesquisadoras Dubovik e Cippitelli discutem, em suas obras e práticas, os fundamentos de uma educação centrada na participação, na escuta ativa e na coautoria do conhecimento. Para elas, o ato de aprender não pode ser compreendido como um processo isolado, individualizado ou linear. Ao contrário, a construção do saber se dá na relação entre sujeitos, por meio da partilha de experiências, da troca de ideias e da convivência permeada por afetos, linguagem e cultura.

A proposta dessas autoras está profundamente alinhada com os princípios da pedagogia participativa, especialmente ao enfatizar que o conhecimento é uma construção coletiva, e que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos competentes, criativos e ativos no processo educativo. Ao proporem práticas que incentivam a expressão das múltiplas linguagens oral, escrita, corporal, visual, musical, digital, entre outras , Dubovik e Cippitelli contribuem para ampliar as possibilidades de participação infantil, permitindo que cada criança se expresse a partir de seus modos próprios de ser, sentir e compreender o mundo.

Além disso, ao valorizarem a experimentação e reconhecerem o erro como parte essencial do processo criativo, as autoras criam condições para que as crianças participem com liberdade, curiosidade e segurança. O erro, nesse contexto, deixa de ser um fracasso a ser evitado e passa a ser compreendido como um momento de descoberta, de aprendizado e de reformulação de hipóteses algo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

As experiências pedagógicas inspiradas por essas ideias envolvem espaços de escuta ativa, rodas de conversa, ateliês criativos, projetos interdisciplinares e situações de investigação abertas, em que as crianças têm voz ativa para levantar hipóteses, tomar decisões, sugerir caminhos e reinterpretar conhecimentos à luz de suas vivências. Essas práticas não apenas reconhecem a criança como alguém que aprende, mas também como alguém que ensina, propõe, intervém e transforma.

Essa ampliação da participação infantil rompe com a lógica da escolarização tradicional, onde os conteúdos são definidos previamente e a criança ocupa um lugar passivo, apenas respondendo a estímulos e tarefas. Em contrapartida, a proposta de Dubovik e Cippitelli convida educadores a organizar ambientes e tempos pedagógicos flexíveis, sensíveis e responsivos, capazes de acolher o inesperado, o diverso e o emergente aspectos essenciais da infância e da aprendizagem significativa.

Ao priorizar o processo sobre o produto, essas experiências valorizam não apenas o que se aprende, mas como se aprende, com quem se aprende e em que contexto. Isso dá visibilidade ao percurso da criança como produtora de cultura, de sentidos e de saberes. A participação, então, não é apenas a presença em atividades planejadas pelo adulto, mas a autêntica inserção da criança nas decisões, interpretações e reconstruções do fazer pedagógico.

Portanto, a contribuição de Dubovik e Cippitelli fortalece a concepção de uma escola que se abre à escuta real das infâncias, reconhecendo que as crianças têm direito à palavra, à criação e à autoria no processo educativo. São práticas que transformam a sala de aula em um espaço de construção conjunta, de respeito às subjetividades e de valorização da diversidade, promovendo uma aprendizagem viva, democrática e profundamente participativa.

Formosinho (2018), educadora que tem forte atuação na área da educação participativa e inclusiva, defende práticas educativas centradas na criança, que respeitem suas vozes e suas culturas, promovendo um ambiente onde todos participam ativamente da construção do conhecimento.

Ela propõe a documentação pedagógica como uma estratégia para tornar visíveis os

processos de aprendizagem, criando pontes entre educadores, alunos e famílias. Essa perspectiva se alinha fortemente com os princípios da pedagogia participativa, ao reconhecer o aluno como sujeito de direitos, saberes e desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia participativa não deve ser compreendida como um método fixo ou uma receita pronta a ser aplicada em sala de aula. Trata-se, na verdade, de uma filosofia educativa que orienta e atravessa diversas práticas pedagógicas, respeitando os diferentes contextos culturais, sociais e institucionais onde se insere. Ela parte da premissa de que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem, e que a escola deve ser um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes.

Essa abordagem se sustenta na valorização da participação ativa das crianças em seu cotidiano escolar, reconhecendo-as como sujeitos competentes, capazes de se expressar, de fazer escolhas e de contribuir significativamente para a vida coletiva. A pedagogia participativa propõe, portanto, uma mudança de olhar sobre a infância: em vez de impor conteúdos prontos e engessados, busca-se criar ambientes que estimulem a curiosidade, a autonomia, a colaboração e a criatividade.

As contribuições de estudiosos e pesquisadores como Pikler (2018) (2018), Kallo (2018), Ribeiro (2023), Morchida, Dubovik, Cippitelli e Formosinho (2018) têm sido fundamentais para consolidar essa perspectiva. Suas reflexões apontam caminhos para a construção de uma escola mais democrática, afetiva e atenta às necessidades reais das crianças. Pikler (2018) (2018), por exemplo, enfatiza a importância de respeitar os tempos e ritmos individuais, promovendo um cuidado atento e responsivo desde os primeiros anos de vida. Já os estudos de Formosinho (2018) destacam a centralidade da escuta qualificada e da documentação pedagógica como ferramentas essenciais para promover uma prática reflexiva, colaborativa e significativa. Esses autores nos mostram que é possível e necessário repensar a escola como um espaço de vivência cidadã desde a infância, onde as relações são construídas com base no respeito mútuo, na empatia e na valorização das múltiplas formas de expressão infantil. Ao adotar uma abordagem participativa, a escola deixa de ser um ambiente verticalizado, onde apenas os adultos decidem e ensinam, e passa a ser um território de trocas genuínas, onde todos crianças, educadores, famílias e comunidade são reconhecidos como sujeitos que aprendem uns com os outros.

Essa forma de fazer educação implica também no compromisso com a escuta ativa, com o acolhimento das vozes infantis e com a criação de contextos que favoreçam a liberdade de pensamento, o questionamento e a construção de sentido. É por meio dessa escuta que educadores podem planejar experiências mais ricas e potentes, que estejam verdadeiramente conectadas aos interesses, às necessidades e aos direitos das crianças.

Assim, a pedagogia participativa não apenas transforma as práticas pedagógicas, mas também ressignifica o papel do educador, que passa a atuar como mediador, observador sensível e parceiro na jornada de aprendizagem. Ao mesmo tempo, fortalece o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática, justa e inclusiva.

Portanto, adotar uma pedagogia participativa é um ato político e ético. É escolher colocar a criança no centro do processo educativo, não como receptora passiva de conteúdos, mas como sujeito ativo, produtor de cultura, de saberes e de significados. É, acima de tudo, acreditar que uma educação mais humanizada, dialógica e respeitosa é não só possível, mas urgente.

Colocar a criança no centro do processo educativo não significa abandonar o papel do educador, mas ressignificá-lo como mediador, escutador e provocador de sentidos. Nesse caminho, a educação se torna, de fato, um ato de participação, construção e transformação. s crianças são naturalmente curiosas, criativas e cheias de potencial. Por isso, não devemos limitar essas características com respostas prontas e adultocêntricas que ignoram suas percepções. Ao contrário, é fundamental nutrir e incentivar esse potencial, oferecendo condições para que sua

criatividade, curiosidade e capacidades se desenvolvam cada vez mais.

Acreditamos firmemente que a criança tem voz, tem desejos, sentimentos e é plenamente capaz de fazer escolhas. Ela não é apenas alguém em processo de formação para o futuro, mas já é uma pessoa completa no presente, com pensamentos próprios, percepções singulares e um modo único de se relacionar com o mundo. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista da sua própria história é um compromisso ético e pedagógico que orienta nossas práticas cotidianas.

A experiência de vivenciar esse processo de pesquisa em nossa escola trouxe aprendizados muito valiosos para nosso crescimento pessoal e profissional. Ao observar, escutar e dialogar com as crianças de maneira atenta e respeitosa, fomos convidados a repensar nossas certezas, ampliar nossos olhares e transformar nossas formas de atuar. Esse percurso nos mostrou o quanto é enriquecedor abrir espaço para que os saberes infantis se manifestem, se desenvolvam e ganhem visibilidade dentro do ambiente escolar

É essencial dar visibilidade às experiências e aos saberes das crianças para que elas sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas em sua totalidade. Quando proporcionamos contextos de escuta ativa, participação e protagonismo, não apenas fortalecemos sua autoestima e autonomia, mas também contribuímos para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva. Assim, garantimos seus direitos de forma concreta e significativa, promovendo uma educação que acolhe, respeita e potencializa as múltiplas infâncias e seus modos de ser, estar e aprender no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação Pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS,1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

Educação em Revista, Marília, v.23, n. 01, p. 79-98, 2022.96 O currículo do berçário Artigos

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO,

D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.

FOCHI, P.S. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, A. C. (org.). Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/

publication/312213714_A_complexa_sutileza_da_acao_pedagogica_com_bebes. Acesso em: 24 feago. 2025.

FORMOSINHO, J. A Educação em Creche: Os desafios das Pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto, 2018. p. 7-27.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação

Pedagógica e avaliação na Educação Infantil. Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p.03-25.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREITAS, Anitta Viudes; PELIZON, Maria Helena; CHAVES, Rosa Silvia (Org). Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a Abordagem de Emmi Pikler. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia – Sabe-

res Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas,2002.
KISHIMOTO, M. T. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2021.
LOPES, A.C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A. L. G.; MELLO,
S. A. (org.). Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2009. p. 163-172.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 24 ago. 2025.
OLIVEIRA, Z. R. (org.). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.
BARBOSA, F. F.; MARQUES, A. C. T. L. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A escola vista pelas crianças. Porto: Porto, 2008b. (Coleção Infância, nº 12).
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em Contexto. A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.1-40.
_____Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 13-36.
_____Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O espaço e o tempo na Pedagogia- em Participação. Porto: Porto, 2011. p. 97-117.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em--Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. (org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto, 2018. p. 29-55.
_____Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em Participação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-215.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O espaço na Pedagogia-em Participação. In:
_____. (org.). O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação. Porto: Porto, 2011. p. 9-70.
_____S. B. Educação em creche: Participação e Diversidade. Porto, Portugal: Porto, 2013.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-58.
SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
SPODEK, B.; BROWN, P.C. Alternativas Curriculares na Educação da Infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto, 2013. p.13-50.

CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO

MARIA SIMONE ALVES DA SILVA MENEZES

RESUMO
Este artigo aborda o fenômeno do capacitismo na área da educação, explorando suas origens históricas e os desafios que impedem a verdadeira inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Examinam-se como o preconceito, muitas vezes disfarçado em práticas pedagógicas e posturas institucionais, dificultam o acesso efetivo, a participação ativa e o desenvolvimento desses alunos. O capacitismo, enquanto construção social tem raízes históricas profundas e está presente em múltiplas dimensões da vida em sociedade, desde os discursos normativos até as práticas cotidianas. Ressalta-se a relevância da formação continuada para educadores, das adaptações curriculares e da colaboração entre escola, família e comunidade para criar espaços educacionais realmente inclusivos. Por meio da análise da legislação vigente e de estudos acadêmicos, o texto defende que vencer o capacitismo requer mudanças nas atitudes, valorização da diversidade e o reconhecimento das habilidades únicas de cada estudante, garantindo, assim, o direito à educação com justiça e respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitismo; educação; inclusão; equidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares representa um dos maiores desafios que a educação contemporânea enfrenta em busca de equidade e justiça social. Embora a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garanta o direito à educação para todas as pessoas independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas, a prática educacional ainda está distante de consolidar uma realidade verdadeiramente inclusiva. Isso se deve a diversos fatores estruturais, culturais e pedagógicos, entre os quais se destaca o capacitismo — uma forma específica de preconceito e discriminação direcionada às pessoas com deficiência Ele se manifesta como uma ideologia que valoriza corpos e mentes considerados "normais" em detrimento daqueles que fogem ao padrão hegemônico, promovendo a exclusão, a invisibilidade e a desvalorização das pessoas com deficiência.

No contexto escolar, essa forma de opressão atua como uma barreira atitudinal poderosa, limitando não apenas o acesso e a permanência, mas também a participação ativa e significativa dos alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. Historicamente, a sociedade construiu e perpetuou estigmas que associam a deficiência à incapacidade, à improdutividade ou à dependência, reforçando visões assistencialistas e paternalistas. Tais visões influenciam diretamente as práticas educativas e as relações interpessoais nas escolas, muitas vezes resultando em atitudes sutis, mas profundamente excludentes. Entre essas atitudes, destaca-se a redução das expectativas em relação ao desempenho dos estudantes com deficiência, a superproteção excessiva que limita sua autonomia e a segregação disfarçada sob a justificativa de "atenção especializada", que, em muitos casos, os isola do convívio pleno com os demais colegas.

Esse cenário revela a urgência de refletir criticamente sobre o papel da escola como espaço de convivência democrática, respeito às diferenças e valorização da diversidade humana. Mais do que garantir a presença física dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, é fundamental assegurar condições para sua real participação, envolvendo o reconhecimento de suas potencialidades, a adaptação dos métodos pedagógicos, a acessibilidade nos recursos e ambientes, e o combate a todas as formas de preconceito e discriminação que possam limitar seu desenvolvimento.

Nesse sentido, este artigo propõe-se a aprofundar o entendimento acerca do capacitismo no contexto educacional, investigando suas origens históricas, suas diversas formas de manifestação no ambiente escolar e os desafios envolvidos na construção de

uma educação genuinamente inclusiva. A análise será fundamentada na produção acadêmica especializada e nos marcos legais que orientam a inclusão no Brasil, buscando identificar as lacunas entre o discurso legal e a realidade prática nas escolas públicas e privadas. Além disso, enfatiza-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação como um dos pilares para a superação do capacitismo, aliada à necessidade de revisão dos currículos escolares, incorporação de práticas pedagógicas anticapacitistas, escuta ativa dos estudantes com deficiência e fortalecimento da participação das famílias e da comunidade escolar no processo educacional. Espera-se, assim, contribuir para a construção de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, que reconheça a diferença como valor, promova a equidade e fortaleça os princípios de uma sociedade mais justa, democrática e acolhedora.

RAÍZES HISTÓRICAS E DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Para dar início ao artigo, é necessário compreender o real significado da palavra "capacitismo" e como a perspectiva anticapacitista interfere na educação de alunos que vivenciam essa realidade. Assim como existem preconceitos baseados em julgamentos prévios relacionados à etnia, à cor da pele e à condição econômica, também há discriminação voltada a pessoas com algum tipo de deficiência. A esse tipo específico de preconceito dá-se o nome de capacitismo. O capacitismo é a discriminação ou o preconceito direcionado a pessoas com deficiência, fundamentado na ideia de que quem apresenta características físicas, sensoriais ou cognitivas diferentes do considerado "padrão" não é capaz de executar determinadas tarefas ou de alcançar o mesmo nível de desenvolvimento das demais pessoas. Trata-se de um conceito que emerge de um contexto histórico e social excludente. Conforme afirmam Marchesan e Carpenedo (2021, p. 53):

"Enxergar a pessoa com deficiência com base em uma perspectiva pré-concebida, limitante por natureza, provém de uma constituição sócio histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a serem disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõem que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente."

A sociedade está estruturada sob pilares capacitistas, e o ambiente escolar, infelizmente, reproduz esses valores. Com o tempo, essa lógica se naturaliza e se transforma em algo rotineiro, onde pessoas com deficiência passam a ser vistas como inferiores, menos capazes ou incapazes de aprender e conviver em igualdade com os colegas. Aqueles que não possuem nenhuma deficiência são colocados numa posição de superioridade em relação aos que têm alguma limitação — real ou percebida. Essa visão se materializa em diferentes esferas da vida escolar: desde a exclusão direta até as micro violências cotidianas. É importante reforçar que deficiência não é apenas uma condição física ou neurológica individual: ela é, sobretudo, produzida socialmente, através de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que impedem a plena participação das pessoas. Segundo Copetti e Bisol (2023, p. 417), a exclusão de pessoas com deficiência remonta às sociedades antigas:

"A exclusão de pessoas com deficiência tem raízes históricas e culturais antigas, como na Grécia e Roma Antiga (sacrifícios de bebês com deficiência). Práticas similares ainda ocorrem em algumas tribos indígenas, sob a forma de infanticídio culturalmente justificado (DALL'AGNOL, 2017). Outras categorias de seres humanos podem também ser lidas como menos capazes: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica frente ao heterossexual, a título de exemplos."

Assim como essas outras formas de discriminação, o capacitismo também se manifesta na escola e deve ser combatido com a mesma urgência. O preconceito pode surgir de maneira estrutural, simbólica ou institucional, dificultando a inclusão real dos

estudantes com deficiência no ambiente educacional. Muitas vezes, esse preconceito vem mascarado por boas intenções, como o cuidado exagerado ou a infantilização, mas seus efeitos são igualmente danosos. Desde o século XV, como apontam Rodrigues e Coutinho (2015), pessoas com deficiência foram marginalizadas das atividades sociais, educacionais, culturais e laborais. Por muito tempo, o modelo de sociedade priorizou padrões normativos e excluiu os "diferentes" de sua lógica.

A Constituição Federal de 1988 buscou reverter esse cenário, ao estabelecer, no Art. 3º, o combate a todas as formas de discriminação, e no Art. 205, o direito de todos à educação, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa. Entretanto, a prática cotidiana mostra que, muitas vezes, essa inclusão é apenas formal, não se traduzindo em mudanças significativas. Alunos com deficiência visual, por exemplo, ainda são excluídos de aulas de educação física por serem considerados incapazes de participar. Professores e gestores muitas vezes associam deficiência à limitação total, vendo o aluno com deficiência apenas como um ser a ser protegido, e não como um sujeito de aprendizagem. Isso resulta em exclusões mascaradas de cuidado. Essas atitudes geram impactos diretos na autoestima e no desenvolvimento da identidade desses estudantes. Quando são vistos apenas como "a criança deficiente" e não como sujeitos capazes, com múltiplas potencialidades, começam a internalizar a ideia de incapacidade. Isso pode levar à exclusão escolar, ao baixo rendimento e, em casos mais graves, ao abandono da escola.

O aluno deixa de se enxergar como agente de sua própria história e passa a reproduzir o olhar excludente que recebe do ambiente escolar. O capacitismo manifesta-se também de forma velada, em expressões como superproteção, paternalismo ou invisibilização. É comum que familiares e professores, muitas vezes com boas intenções, imponham barreiras emocionais ao pleno desenvolvimento da criança. Isso se torna ainda mais evidente quando os professores mantêm expectativas pedagógicas reduzidas para esses estudantes, privando-os de desafios cognitivos por medo de "sobrecarregá-los". Segundo Pagaime (2021, p. 7): "O capacitismo pode ser tão sutil e estar naturalizado em nossa prática que se faz necessário um olhar atento para identificá-lo e uma postura ativa para desconstruí-lo".

A pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais referências em inclusão escolar no Brasil, também destaca que o problema não está nos alunos, mas sim na escola, que precisa se transformar para acolher a todos. Mantoan defende que a inclusão não deve ser vista como um processo lento e gradual, mas sim como uma mudança radical de paradigma, onde as diferenças sejam compreendidas como parte da natureza humana. Para ela, "escola é lugar de todos" e não deve excluir ninguém com base em padrões idealizados. Além disso, Mantoan critica o argumento de que as escolas "não estão preparadas" para a inclusão, pois isso reforça a ideia de que a exclusão é aceitável até que existam condições ideais. Ao contrário, ela acredita que é o desafio da presença do aluno com deficiência que impulsiona a escola a se transformar. Sem esse desafio, não há mudança. Em suas palavras: "Quanto mais rápido esse processo de transformação da escola tradicional para uma escola de melhor qualidade ocorrer, mais a inclusão será uma realidade".

Em síntese, o capacitismo escolar vai além da exclusão direta: ele se infiltra nas expectativas, na forma como as capacidades são avaliadas, nas práticas pedagógicas e nos discursos institucionais. A luta anticapacitista exige reconhecer essas estruturas, desconstruí-las e substituí-las por práticas verdadeiramente inclusivas. Isso passa por formação docente crítica, escuta ativa, adaptação curricular e valorização da singularidade de cada aluno. Alunos com deficiência não devem ser vistos como exceções a serem toleradas, mas como sujeitos plenos de direito e protagonistas de sua própria aprendizagem e da vida escolar.

INCLUSÃO FORMAL X INCLUSÃO REAL NO AMBIENTE ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Existe uma grande diferença entre a inclusão formal e a inclusão real no ambiente escolar para alunos com deficiência. A inclusão formal consiste na matrícula do aluno na escola regular, sua presença física em sala de

aula junto aos colegas sem deficiência, frequentando as aulas e participando minimamente da rotina escolar. No entanto, a mera presença não garante a participação efetiva nas atividades escolares. Muitas vezes, esses alunos estão fisicamente presentes, mas são excluídos das práticas pedagógicas e sociais, permanecendo à margem das oportunidades de aprendizagem. Isso acontece porque a inclusão formal não se preocupa com as adaptações necessárias para garantir o acesso pleno ao conteúdo, à interação social e à participação ativa. Sem adaptações curriculares, sem apoio pedagógico específico, sem acessibilidade física e sem um ambiente acolhedor, essa inclusão se torna meramente simbólica.

Por outro lado, a inclusão real vai muito além da presença física. Trata-se de garantir a participação significativa dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, respeitando suas necessidades, seus ritmos e potencialidades. É preciso que haja uma reorganização das práticas pedagógicas, com adaptações de conteúdo e metodologia, oferta de recursos e tecnologias assistivas, além de uma escuta ativa do que esses alunos e suas famílias têm a dizer. A inclusão real promove o protagonismo do aluno com deficiência, valorizando suas competências e assegurando sua autonomia. Não se trata apenas de estar presente, mas de estar inserido em um ambiente onde se sinta valorizado e capaz de construir seu conhecimento. No entanto, apesar dos avanços legais e teóricos, o cotidiano escolar ainda apresenta muitas práticas que se dizem inclusivas, mas que reproduzem o capacitismo e a exclusão. Um exemplo recorrente é o papel de "babá" que alguns professores assumem em relação aos alunos com deficiência. Em vez de incluí-los nas atividades, eles buscam protegê-los excessivamente, evitando que se envolvam em situações que possam ser desafiadoras. Essa postura, ainda que motivada por cuidado, reforça a ideia de fragilidade e inferioridade desses alunos, prejudicando sua autonomia e desenvolvimento. Outra prática problemática é a segregação disfarçada.

É comum que alunos com deficiência sejam afastados da turma para realizar atividades adaptadas em espaços ou horários diferentes, muitas vezes isolados. Embora a adaptação seja necessária, o distanciamento físico da turma é prejudicial e contradiz os princípios da inclusão. Alunos com deficiência visual, motora ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm total capacidade de participar das mesmas propostas pedagógicas que seus colegas, desde que o planejamento escolar seja sensível e contemple as necessidades específicas, com recursos e mediação adequados.

Além disso, muitos professores concentram sua atenção apenas na socialização desses alunos, como se essa fosse à única finalidade da inclusão. Isso ignora o fato de que a escola é um espaço de aprendizagem para todos. Quando o conteúdo é direcionado apenas para os alunos tidos como "capazes", a escola se torna seletiva e excludente, negando o direito fundamental à educação para os alunos que necessitam de estratégias diferenciadas para aprender. O capacitismo, ou seja, o preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência, está profundamente enraizado nas instituições escolares. Ele se manifesta como uma barreira atitudinal, baseada em pressupostos equivocados sobre as capacidades desses alunos. Como afirmam Marchezan e Carpenedo (2021, p. 50):

"O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas 'limitações das pessoas com deficiência'. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas 'pessoas capazes', as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas 'normais'."

Essa visão preconceituosa não é natural, mas fruto de construções sociais e históricas que fundamentam uma série de estigmas. Marchesan e Carpenedo (2021) explicam que a visão limitante sobre pessoas com deficiência não é inata, mas se origina de uma construção sócia histórica de pensamentos preconceituosos. Essas ideias são disseminadas nas esferas sociais, levando à crença de que indivíduos com deficiência possuem limitações que os incapacitam em diversos aspectos da vida, o que suprime suas capacidades por meio de um discurso totalizante

e excludente (p. 53). Na prática, tanto professores quanto colegas podem exercer o capacitismo. Alunos com TEA, por exemplo, muitas vezes têm sua dificuldade de interação e comunicação interpretada como incapacidade para aprender.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a organização dos pensamentos, emoções e comportamentos, requerendo atenção pedagógica diferenciada. Porém, muitos desses alunos possuem habilidades excepcionais em áreas específicas, que, se reconhecidas e valorizadas, podem ser fonte de motivação e aprendizado. Uma triste consequência do capacitismo é a exclusão mesmo que "bem intencionada". Por vezes, há sugestões para que alunos com deficiência estudem em casa ou em turmas separadas, o que compromete seu desenvolvimento integral. Sobre isso, Cunha (2016, p. 37) alerta: "Alunos que vivem isolados ou sem interação com os demais, sofrerão consequências que podem persistir durante um longo período e abranger dimensões do seu desenvolvimento psicossocial." Além da exclusão social, essas práticas reforçam o isolamento e a invisibilidade desses alunos. Na sociedade, ainda persiste a ideia equivocada de que a deficiência deve ser "curada" ou "corrigida", como se fosse uma doença ou defeito. Isso revela uma profunda incompreensão sobre o que é a deficiência: não uma enfermidade, mas uma condição que exige respeito à diferença e a eliminação de barreiras. Como defende Mantoan (2015), a escola é que precisa se transformar, e não o aluno. Vale lembrar que a exclusão escolar de pessoas com deficiência tem raízes históricas profundas.

É importante ressaltar que a exclusão de pessoas com deficiência não é um fenômeno recente, mas possui raízes históricas e culturais profundas, remontando a práticas da Grécia e Roma Antiga, onde ocorriam inclusive sacrifícios de bebês com deficiência (Copetti e Bisol, 2023, p. 417). Essas práticas e concepções ultrapassadas ainda reverberam hoje, embora de formas mais sutis, por meio da omissão, negligência e paternalismo. Portanto, os professores precisam se reconhecer como educadores de todos os alunos, promovendo formação continuada, revisando seus métodos e desenvolvendo sensibilidade para lidar com as diversas realidades. A inclusão exige transformação curricular, metodológica e, principalmente, atitudinal. A ausência de preparo pode levar o professor, mesmo sem intenção, a excluir o aluno com deficiência, deixando-o para trás, sem adaptações adequadas e negligenciando sua presença. As escolas precisam se reorganizar para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas. Essa reorganização deve ir muito além da instalação de rampas e banheiros adaptados. É fundamental repensar o currículo, valorizar a escuta das famílias e dos próprios estudantes, e garantir que todos se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Marchesan e Carpenedo (2021) afirmam que a percepção limitante sobre a pessoa com deficiência deriva de uma construção sócia histórica de pensamentos preconceituosos. Tais ideias, ao se disseminarem, tendem a afetar indivíduos com deficiência, suprimindo suas capacidades por meio de discursos que os rotulam como incapazes em diversas esferas da vida (p. 53). A inclusão plena só será possível quando houver acesso, permanência, pertencimento e participação efetiva. O desafio é grande, mas possível e urgente. Por isso, é fundamental que o corpo docente, os gestores escolares e toda a comunidade educativa estejam preparados para acolher todos os estudantes, combatendo o capacitismo de forma ativa e consciente. Alunos com deficiência são tão capazes quanto qualquer outro de aprender, crescer e transformar o mundo.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

Por fim, é necessário que o corpo docente compreenda que a formação para uma educação mais inclusiva deve partir do que a escola realmente pode e deve oferecer aos alunos com deficiência. Esse processo não é simples nem instantâneo, requer planejamento, reflexão e constante adaptação para responder às demandas individuais de cada estudante. A formação continuada precisa ser construída a partir das necessidades reais da população escolar, o que significa

que deve ser vivida, analisada e constantemente replanejada pelos seus protagonistas — professores, supervisores educacionais e gestores escolares. É fundamental que esses profissionais tenham capacidade analítica e reflexiva, além de adotarem procedimentos de intervenção que efetivamente contribuam para a inclusão (Franco, 2009, p. 10). Os professores necessitam adquirir e atualizar continuamente conhecimentos e práticas para adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno que exige um ensino adaptativo. Isso significa que a formação deve contemplar não só técnicas pedagógicas, mas também o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e o combate ao capacitismo, que ainda permeia o ambiente escolar. A educação inclusiva tem como objetivo a integração de todos no ambiente escolar, sem exceções ou segmentações.

O professor é a figura central nesse processo, pois é ele quem apresenta os conteúdos que serão aprendidos, seja para estudantes com ou sem deficiência, sendo também o mediador entre o conteúdo e os alunos. A formação continuada enfrenta diversos desafios, pois precisa ser integrados à realidade da escola e às suas problemáticas, desafios e oportunidades. Tudo começa pela qualidade das informações que o professor recebe, pela identificação precisa de quais alunos têm deficiência, de que tipo é essa deficiência e, principalmente, de como integrá-los de forma natural no cotidiano escolar. Cada aluno com deficiência apresenta uma maneira própria de ser incluído, e não é possível esperar uma mudança radical imediata. O processo deve ser construído gradualmente, adaptando-se a cada aluno, respeitando seu modo de aprendizagem e integração. Além disso, existe toda uma estrutura que apoia essa integração, partindo do corpo docente e se expandindo por meio da adaptação curricular, da tecnologia assistida oferecida aos alunos e do ensino diferenciado. Não é apenas uma questão de mudar o ensino, mas de garantir que todos esses elementos trabalhem juntos para formar estudantes competentes e integrados. Projetos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) auxiliam na construção desse novo modelo de ensino integrado, facilitando a execução de práticas pedagógicas mais inclusivas e compreensivas. Porém, há dificuldades na implementação da formação continuada, como a falta de tempo dos professores, a resistência às mudanças necessárias e o interesse variável dos docentes em atender adequadamente às necessidades individuais dos alunos. Afinal, grande parte do sucesso depende do desejo e empenho do professor em adaptar seu ensino para todos. A falta de tempo compromete a eficácia dos programas de formação. Como ressalta Duek (2014, p. 25):

"Os programas de formação continuada proporcionam aos professores novas estratégias e recursos que, quando aplicados corretamente, podem resultar em melhorias substanciais na prática pedagógica e na integração de alunos com necessidades especiais."

Além disso, é fundamental que esses programas incorporem a flexibilidade necessária para atender às diversas demandas dos professores, permitindo a adaptação de conteúdos e metodologias ao contexto específico de cada instituição. A formação continuada tem mostrado impacto significativo na melhoria da prática educativa e na inclusão escolar, conforme apontam diversos estudos e evidências. As escolas, por sua vez, precisam mudar para acolher a diversidade e garantir que todas as crianças sejam atendidas, independentemente de suas condições sociais, culturais e características pessoais. Esse é um tema que gera muitos debates e questionamentos sobre o que é melhor para crianças com necessidades especiais versus aquelas consideradas "normais". Pessoas com deficiência são seres humanos que merecem atenção, respeito e devem ser aceitas pela sociedade sem discriminação. Infelizmente, a realidade ainda é bem diferente, e muitas barreiras precisam ser derrubadas para que essas pessoas se tornem cidadãs plenas, usufruindo de seus direitos e qualidade de vida (Provin, 2015, p.16). No que diz respeito às adaptações curriculares, como já mencionados, as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente da deficiência que apresentem.

O currículo escolar precisa prever uma edu-

cação inclusiva que considere as diferenças e a diversidade como um todo, promovendo adaptações que garantam o acesso e a permanência no processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, seja a deficiência social, linguística, intelectual ou de qualquer outra natureza. É essencial ouvir o aluno com deficiência e não apenas compreendê-lo, mas também executar as adaptações necessárias para garantir sua efetiva participação. A inclusão demanda uma articulação constante com famílias, gestores e comunidade escolar, além de uma formação docente que promova ambientes acolhedores e estratégias compartilhadas de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) condena qualquer prática, omissão ou atitude que prejudique o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo adaptações razoáveis e acesso às tecnologias assistivas para garantir igualdade de condições. Conforme o artigo 4º, §1º da LBI: "(...) toda forma de distinção, restrição e exclusão [...] que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar [...] deve ser combatida" (BRASIL, 2015, art. 4º, §1º). É imprescindível reconhecer, identificar e desconstruir o capacitismo em todas as esferas sociais, especialmente na escola. A mudança verdadeira passa pela formação crítica dos educadores, pela promoção de uma educação anticapacitistas e pela valorização da diversidade humana como princípio basilar da construção social.

AMPLIANDO A REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO E CAPACITISMO

A inclusão real ultrapassa o conceito simplificado da matrícula e presença física do aluno na escola — o que chamamos de inclusão formal. A verdadeira inclusão, ou inclusão efetiva, consiste em garantir que esses alunos participem ativamente de todas as práticas pedagógicas, respeitando seus ritmos, necessidades e potencialidades, e promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, em muitos ambientes escolares, ainda existem práticas que, sob o pretexto de inclusão, acabam reforçando o capacitismo. Um exemplo recorrente é o papel de "babá" que alguns professores acabam assumindo, na tentativa de proteger o aluno com deficiência de eventuais dificuldades ou riscos durante as atividades. Essa postura, apesar da boa intenção, desconsidera as reais capacidades do estudante e acaba por reforçar a ideia equivocada de que ele é incapaz, frágil ou inferior. Outro problema comum é a segregação velada, quando o aluno é separado da turma para realizar atividades adaptadas em outro espaço ou horário. Adaptar atividades é fundamental, mas isso não deve significar exclusão ou isolamento.

Alunos com deficiências visuais, motoras ou mesmo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm plenas condições de participar das mesmas propostas que seus colegas, desde que haja planejamento, sensibilidade e investimento em acessibilidade e mediação pedagógica. Em muitos casos, a socialização dos alunos com deficiência é priorizada em detrimento do aprendizado. Isso ocorre quando a presença desses estudantes é vista como um símbolo, sem a devida preocupação com seu desenvolvimento cognitivo e educacional. O ensino seletivo, que apresenta conteúdos apenas para os alunos considerados "capazes", perpetua a exclusão e viola o direito fundamental à aprendizagem de todos, especialmente daqueles que mais necessitam de atenção e estratégias diferenciadas. O capacitismo, entendido como o ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoas com deficiência, está profundamente enraizado no cotidiano escolar. Ele se manifesta como uma barreira atitudinal que impõe limites baseados em suposições sobre o que esses alunos "não são capazes" de realizar. Conforme destacado por Marchesan e Carpenedo (2021, p. 50): "O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas 'limitações das pessoas com deficiência'." Essa visão preconceituosa não surge do nada, mas está ligada a uma constituição sócio histórica de pensamentos que sustentam diversos preconceitos. Marchesan e Carpenedo (2021) argumentam que a percepção limitante da pessoa com deficiência advém de uma construção sócio histórica de ideias que embasam preconceitos, sendo disseminadas nas diversas esferas sociais e impactando indivíduos com deficiência ao pressupor limitações que os incapacitam em todas as instâncias da vida, o que leva à supressão

de suas capacidades por um discurso totalizante e excludente (p. 53).

Na prática, tanto professores quanto colegas podem ser agentes do capacitismo, muitas vezes de forma inconsciente. No caso dos alunos com TEA, por exemplo, sua dificuldade de interação e comunicação é equivocadamente interpretada como incapacidade de aprendizagem. A Associação Americana de Psiquiatria (2014) define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a organização dos pensamentos, emoções e comportamentos, demandando atenção pedagógica diferenciada. No entanto, muitos desses alunos possuem habilidades excepcionais em áreas específicas e, quando essas são valorizadas, a aprendizagem pode ser amplamente potencializada. A exclusão, mesmo que bem-intencionada — como a ideia de que alunos com deficiência deveriam estudar em casa ou em turmas separadas — compromete seu desenvolvimento integral. Como ressalta Cunha (2016, p. 37): "Alunos que vivem isolados ou sem interação com os demais, sofrerão consequências que podem persistir durante um longo período e abranger dimensões do seu desenvolvimento psicossocial." Além disso, a sociedade mantém a ideia equivocada de que a deficiência precisa ser "curada" ou "corrigida", como se fosse uma doença ou falha a ser superada. Isso demonstra uma profunda incompreensão sobre a deficiência, que, na realidade, é uma condição que exige respeito às diferenças e a eliminação das barreiras que impedem o pleno exercício dos direitos. Conforme defende Mantoan (2015), é a escola que precisa mudar, e não o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste artigo evidencia que o capacitismo, embora muitas vezes naturalizado no cotidiano escolar, ainda representa uma das principais barreiras à inclusão de alunos com deficiência. Enraizado em concepções históricas e sociais excludentes, esse preconceito impede que esses estudantes sejam reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Compreender que a inclusão vai além da presença física na sala de aula é essencial. Trata-se de assegurar a participação ativa desses alunos nas práticas escolares, reconhecendo suas especificidades, respeitando seus ritmos e promovendo o acesso ao conhecimento de maneira equitativa.

A inclusão real exige mudanças profundas, não apenas na estrutura escolar, mas também nas atitudes, discursos e práticas pedagógicas. Nesse processo, a formação continuada dos professores se mostra indispensável, pois oferece ferramentas e reflexões que permitem adaptar o ensino às diferentes realidades presentes em sala. O envolvimento da comunidade escolar como um todo, incluindo gestores, famílias e estudantes, é igualmente importante para que a escola se transforme em um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo. A efetivação de leis e políticas, como a Lei Brasileira de Inclusão, também desempenha um papel relevante, mas sua aplicação concreta depende do engajamento diário dos profissionais da educação. É por meio desse compromisso que será possível romper com práticas capacitistas e garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade. Portanto, combater o capacitismo e fortalecer a educação inclusiva é uma tarefa urgente e inadiável. Isso significa reconhecer que a diversidade não é um obstáculo ao ensino, mas uma riqueza que enriquece o processo educativo e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Eliane P. de. Capacitismo e inclusão escolar: por uma educação antidiscriminatória. Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2015/pdf/2409_9965.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Miniguia sobre capacitismo. Brasília: Tribunal Superior do Trabalho, 2020. Disponível em: https://www.tst.jus.br/documents/10157/0/Miniguia_Capacitismo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Capacitismo é barreira para educação inclusiva, dizem especialistas. Portal da Câmara, Brasília, 11 set. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1010921. Acesso em: 17 jun. 2025.

COPETTI, Aline M.; BISOL, Cláudia A. O capacitismo como barreira para a inclusão escolar. Colóquios – Geplage – PPGED – CNPq, v. 4, p. 415-419, maio 2023. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/coloquios/article/view/10982. Acesso em: 17 jun. 2025.

COPETTI, Camila A. G.; BISOL, Cláudia A. Capacitismo e a negação do direito à educação: por uma educação inclusiva e anticapacitista. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280009, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MvGVBBJzjRGLGZpsnW6HvVt. Acesso em: 17 jun. 2025.

COPETTI, C.; BISOL, L. M. A exclusão histórica de pessoas com deficiência: raízes e impactos sociais. Revista Educação e Inclusão, v. 12, n. 3, p. 410-425, 2023.

CUNHA, M. C. Impactos psicossociais da exclusão escolar em alunos com deficiência. Psicologia & Sociedade, v. 28, n. 1, p. 30-40, 2016.

DALL'AGNOL, Darlei. Infanticídio em tribos indígenas: respeito à cultura ou violação de direitos humanos? In: SANTOS, J. E. dos (org.). Ética e direitos humanos: perspectivas atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

DALL'AGNOL, S. Práticas culturais e exclusão social: reflexões sobre infanticídio em tribos indígenas. Revista Antropologia e Cultura, v. 15, n. 2, p. 55-69, 2017.

DUEK, M. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2014.
FRANCO, M. A formação continuada do professor para a inclusão escolar: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 9-20, 2009.

GRACIA, Eliane. Educação inclusiva: o que a escola pode fazer? São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação especial de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 15. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

MARCHESAN, Ana Paula; CARPENEDO, Francieli. Educação inclusiva: um debate necessário no campo da diferença. In: FERRAZ, D. M.; CARPENEDO, F. (org.). Educação e diversidade: desafios da escola contemporânea. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. p. 31–53.
MARCHESAN, L. C.; CARPENEDO, E. A. Capacitismo: fundamentos e consequências para a pessoa com deficiência. Revista Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 24, n. 2, p. 47-60, 2021.

PAGAIME, Cristiane. Capacitismo: guia para uma prática anticapacitista na educação. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Miniguia-Capacitismo-2021.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

PAGAIME, L. O. O capacitismo na educação: reflexões e ações para a transformação. Re-

vista Educação Especial, v. 34, n. 1, p. 5-15, 2021.

PROVIN, M. Inclusão escolar e superação das barreiras: estratégias para a educação inclusiva. Educação em Foco, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2015.

RODRIGUES, D. F.; COUTINHO, M. J. V. Educação inclusiva: com os pingos nos is. São Paulo: Cortez, 2015.
RODRIGUES, P.; COUTINHO, M. S. A exclusão da pessoa com deficiência: um problema histórico. Revista História & Educação, v. 23, n. 1, p. 75-90, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHEWINSKY, V. M. A inclusão escolar de pessoas com deficiência na história da educação: um olhar retrospectivo. Curitiba: UNICENTRO, 2004.

SILVA, Georgton Anderson da. Educação escolar de negros com deficiência é marcada por capacitismo e racismo. [Depoimento a Gabriela Varão]. Jornal da USP, São Paulo, 6 jun. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/diversidade. Acesso em: 17 jun. 2025.

VARÃO, Gabriela. Educação escolar de negros com deficiência é marcada por capacitismo e racismo. Jornal da USP, São Paulo, 6 jun. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/diversidade. Acesso em: 17 jun. 2025.

VENDRAMIN, Cristiane. Educação especial e preconceito: o capacitismo na escola. Curitiba: Appris, 2019.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILENE DA SILVA SANTOS

Resumo
O presente artigo aborda a relevância da afetividade na educação infantil, compreendida como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A afetividade é entendida como a capacidade de estabelecer vínculos emocionais, relacionando-se diretamente com os processos de aprendizagem, socialização e formação da identidade. Autores como Wallon, Piaget, Vygotsky, Erikson, Winnicott e Freire são destacados por suas contribuições teóricas que reforçam a indissociabilidade entre cognição e emoção, além da necessidade de um ambiente acolhedor e humanizador no processo educativo. O estudo também analisa os documentos legais e curriculares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e o Currículo da Cidade de São Paulo, que asseguram o direito à convivência, ao cuidado e à educação pautada na afetividade. Ressalta-se, ainda, a importância da parceria entre escola e família como meio de fortalecer vínculos e garantir continuidade no processo de socialização e desenvolvimento emocional da criança. Conclui-se que a afetividade deve ser considerada não apenas como suporte ao aprendizado, mas como princípio estruturante da prática pedagógica e familiar, assegurando que a criança tenha pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético.
Palavras-chave: afetividade; educação infantil; desenvolvimento infantil; identidade; socialização; parceria escola-família.

1. INTRODUÇÃO

A afetividade pode ser compreendida como o conjunto de emoções, sentimentos e vínculos que permeiam as relações humanas, influenciando diretamente os modos de perceber, agir, pensar e aprender (Wallon, 1942; Vygotsky, 1991). Mais do que uma dimensão secundária, a afetividade constitui-se como eixo estruturante do desenvolvimento humano, pois regula a motivação, sustenta a curiosidade e orienta a construção da identidade pessoal e social (Freire, 1996; Winnicott, 1983).

Na educação infantil, a afetividade exerce papel crucial, visto que a criança aprende a partir de interações com adultos e pares em contextos de segurança emocional. Um ambiente afetivamente estável e acolhedor possibilita que a criança se sinta pertencente, reconhecida e valorizada, condições indispensáveis para o engajamento em experiências cognitivas significativas (Bowlby, 1989; Piaget, 1975). A ausência de vínculos seguros, por outro lado, pode gerar insegurança, dificuldades de socialização e limitações na aprendizagem, como demonstram pesquisas da psicologia do desenvolvimento e das neurociências (Damasio, 1996; Immordino-Yang, 2016).

A afetividade, nesse sentido, não se limita a expressões de carinho ou à dimensão emocional isolada, mas envolve a qualidade da relação pedagógica, a responsividade do adulto e a construção de vínculos que sustentam a aprendizagem e a socialização. É pela via afetiva que a criança internaliza valores, aprende a regular emoções e estabelece bases sólidas para o desenvolvimento cognitivo e moral (Wallon, 1979; Erikson, 1976).

Dessa forma, discutir a afetividade na educação infantil é reconhecer que ensinar e aprender são atos profundamente relacionais. Cabe à escola, em parceria com a família, promover experiências educativas que integrem emoção, pensamento e cultura, assegurando que o processo formativo contemple o ser humano em sua totalidade.

Alguns fundamentos teóricos e de contribuição essenciais com relação a afetividade na educação, neurociência e psicologia:

- Henri Wallon concebe o desenvolvimento em dimensões indissociáveis — motora, afetiva e cognitiva — nas quais a afetividade orienta a atividade da criança e regula suas relações com o meio.
- Lev Vygotsky destaca a mediação social e a linguagem como motores da aprendizagem: a emoção permeia a Zona de De-

senvolvimento Proximal, sustentando a colaboração e o sentimento de competência.

- Jean Piaget reconhece que o interesse e a motivação (dimensões afetivas) direcionam a assimilação e a acomodação.
- Antonio Damasio mostra que emoções e marcadores somáticos influenciam decisões e atenção, bases da aprendizagem.
- Jaak Panksepp (neurociência afetiva) evidencia sistemas emocionais básicos que modulam curiosidade e exploração.
- Mary Helen Immordino-Yang demonstra como emoções profundas sustentam raciocínio complexo e retenção.
- Adele Diamond e Jack Shonkoff mostram que estresse tóxico e ambientes pobres em responsividade prejudicam funções executivas; relações estáveis e responsivas as fortalecem.
- Daniel Siegel e a Interpersonal Neurobiology articulam como vínculos seguros organizam a autorregulação e a integração cérebro–mente.

2. Afetividade o desenvolvimento infantil, a construção de identidade e a formação social

Segundo Henri Wallon (1979), o desenvolvimento humano integra dimensões motoras, cognitivas e afetivas de forma indissociável. A afetividade atua como motor da atividade intelectual, uma vez que é pela emoção que a criança direciona sua atenção e mantém o interesse pelas aprendizagens. Vygotsky (1991) complementa essa visão ao enfatizar que o desenvolvimento ocorre em um contexto social mediado por interações carregadas de afeto.

Pesquisas da neurociência (Damasio, 1996; Panksepp, 1998) demonstram que as experiências emocionais precoces fortalecem conexões neurais ligadas à memória, atenção e autorregulação. Assim, crianças que vivem em ambientes responsivos e calorosos apresentam maior capacidade de aprendizagem e de adaptação social.

O desenvolvimento da identidade infantil é profundamente marcado pelas relações afetivas estabelecidas na primeira infância. Erikson (1976) descreve a importância da confiança básica, construída na relação com adultos significativos, para a formação de uma autoimagem positiva. Winnicott (1983), por sua vez, aponta que a criança só pode desenvolver-se plenamente quando encontra um "ambiente suficientemente bom", capaz de oferecer segurança e acolhimento.

Além de sustentar a identidade, a afetividade possibilita a socialização, pois é no convívio com pares e educadores que a criança aprende valores como respeito, solidariedade e cooperação (Freire, 1996). Assim, a escola deve ser espaço de vivência de valores éticos e morais mediados pela relação afetiva entre educador e educando.

3. Afetividade nos documentos legais e curriculares

A centralidade da afetividade, da identidade e da socialização também aparece de forma explícita em documentos legais e orientadores da educação brasileira.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990): em seu artigo 4º, afirma que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Tais princípios evidenciam a importância das relações afetivas para o desenvolvimento integral.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996): no artigo 2º, estabelece que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa concepção amplia a noção de educação, incluindo dimensões afetivas, sociais e éticas como fundamentos da formação integral.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, assegura que as crianças tenham o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos revelam a valorização da afetividade, da socialização e da identidade como pilares das práticas pedagógicas.
- Documentos da Prefeitura de São Paulo: as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2015) e o Currículo da Cidade

(2019) reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, destacando que sua formação se constrói nas interações, no cuidado e nas experiências afetivas. Tais documentos reforçam a ideia de que a identidade e a socialização devem ser trabalhadas a partir de práticas que promovam acolhimento, diversidade e respeito às diferenças culturais.

Assim, percebe-se que a afetividade, a identidade e a socialização não se limitam a conceitos teóricos, mas estão assegurados em marcos legais e curriculares que orientam a prática educativa no Brasil, reforçando a necessidade de ações pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança

4. Parceria entre escola e família: fundações legais e práticas

A construção de vínculos afetivos na infância depende também da articulação entre escola e família. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento ocorre em sistemas inter-relacionados, nos quais a coerência entre mensagens recebidas em casa e na escola fortalece a segurança emocional da criança.

A comunicação entre família e instituição educativa deve ser contínua, respeitosa e colaborativa (Epstein, 2001). Reuniões, oficinas e projetos conjuntos fortalecem a confiança mútua e criam condições para que a criança perceba unidade nos processos de aprendizagem e socialização. Dessa forma, tanto a escola quanto a família tornam-se corresponsáveis pela promoção da afetividade como base da educação integral.

A efetividade do vínculo afetivo na educação infantil depende, em grande parte, da colaboração entre escola e família — alicerçada também em legislação e normativas:

- Constituição Federal (art. 227): estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com prioridade absoluta o direito à convivência familiar e comunitária à criança, evidenciando a importância da afetividade como direito fundamental. JusBrasilRevista Núcleo do Conhecimento
- ECA (art. 4º e 19): reforça a universalidade desses direitos e o papel da família e da escola na criação de ambientes seguros, dignos e afetivos para o desenvolvimento infantil.
- LDB (Lei n.º 9.394/1996): valoriza a formação integral — que combina aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos — e destaca que a educação deve ser realizada em parceria entre família, escola e comunidade (art. 2º e 3º).
- BNCC: os direitos de aprender "conviver", "expressar" e "conhecer-se" se realizam pela interação com o outro, dentro e fora da escola (familiares, comunidades). Isso reforça a necessidade de práticas colaborativas e coerentes entre diferentes ambientes que atuam no desenvolvimento da criança Nova EscolaWikipédia.

4.1 Estratégias legais e práticas para fortalecer a parceria

1. Planejamento conjunto de ações socioemocionais: apoiar rotinas coerentes entre casa e escola, promovendo co-regulação emocional e segurança.
2. Oficinas de formação emocional para famílias: pautadas em direitos e práticas (BNCC, DCNEI), focam em linguagem emocional, mediação de conflitos e apoio ao desenvolvimento.
3. Registros compartilhados de experiências significativas: portfólios, fotos e relatos que evidenciem convivência, pertencimento e expressão.
4. Canais formais e informais de comunicação: agendas, reuniões e encontros informais que valorizem o acolhimento, o afeto e a escuta ativa entre escola e família.
5. Projetos integrados com a comunidade: atividades coletivas que envolvem escolas, famílias e espaços comunitários, visando fortalecer a socialização afetiva.

5. Considerações Finais

A análise dos marcos legais brasileiros — como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — demonstra que a afetividade não deve ser entendida como um aspecto acessório da educação, mas sim como direito fundamental da criança e condição indispensável para o seu desenvolvimento integral. O artigo 4º

do ECA afirma que "é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1990, art. 4º).

Do ponto de vista pedagógico, diversos pensadores evidenciaram que a afetividade constitui eixo estruturante da aprendizagem. Wallon (1979) aponta que a emoção é a primeira forma de comunicação da criança e um dos pilares do desenvolvimento, articulando-se indissociavelmente à cognição. Vygotsky (1991) também enfatiza que os processos intelectuais estão permeados pela esfera afetiva, sendo está determinante para a mediação pedagógica e para a exploração da Zona de Desenvolvimento Proximal. Piaget (1976) observa que a motivação e o interesse, elementos vinculados à afetividade, direcionam os processos de assimilação e acomodação.

No campo da identidade e da socialização, Erikson (1976) destaca que a construção da confiança básica, proveniente de vínculos seguros e afetivos, é essencial para que a criança desenvolva uma autoimagem positiva. De modo convergente, Winnicott (1983) afirma que a criança precisa de um "ambiente suficientemente bom" para garantir a saúde emocional e o desenvolvimento integral. Já Freire (1996, p. 23) reforça que "não é possível existir sem se abrir ao mundo e aos outros, sem compromisso com a vida, sem amorosidade".

À luz desses referenciais, compreende-se que a postura atual da família e da escola deve se assentar em cinco princípios centrais:

1. Reconhecer a afetividade como direito da criança: conforme asseguram o ECA (1990) e a BNCC (BRASIL, 2017), é dever das instituições sociais garantir experiências educativas que promovam convivência, identidade e pertencimento.
2. Cooperar de modo sistemático: a LDB (BRASIL, 1996) já determina que a educação é responsabilidade da família e do Estado, devendo ser construída em regime de colaboração. Isso implica diálogo contínuo entre família e escola.
3. Valorizar a escuta e a expressão infantil: a BNCC (2017) reconhece como direitos da criança conviver, brincar, expressar e conhecer-se, sendo papel da família e da escola assegurar esses espaços de escuta e participação.
4. Promover vínculos saudáveis e identitários: como ensinam Erikson (1976) e Winnicott (1983), a identidade positiva nasce de relações de confiança, acolhimento e cuidado, cabendo aos adultos oferecer tal sustentação.
5. Conceber a educação como prática ética e humanizadora: seguindo Freire (1996), a ação educativa deve ser pautada pelo respeito, pelo diálogo e pela amorosidade, pois não há ensino e aprendizagem possíveis fora do campo das relações humanas.

Conclui-se, portanto, que tanto família quanto escola precisam compreender a afetividade como princípio orientador de suas práticas, em consonância com a legislação e com os referenciais teóricos que sustentam a educação contemporânea. Educar, nesse sentido, significa criar condições afetivas para que cada criança possa se desenvolver plenamente em suas dimensões cognitiva, emocional, social e ética.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

• BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
• ERIKSON, Erik. Identidade: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
• FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
• PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
• VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
• WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Estampa, 1979.
• WINNICOTT, Donald. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

MARTA APARECIDA MARTILIANO MARQUES

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 aprendizagem 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, mediem 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 inúmeras 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 professores, 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, permi-

tindo 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 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

MAYARA SANTOS DA COSTA

Resumo:

Vivemos em um mundo desterritorializado, onde não há barreiras temporais e espaciais para a interação humana, em uma nova era que oferece muitas oportunidades de aprendizagem e onde o espaço físico da escola deixa de ser o local exclusivo para se acumular conhecimentos e preparar cidadãos para uma vida em sociedade. Debates sobre as tecnologias da informação, a construção do conhecimento e o papel da educação, passam a ser recorrentes. Assim, o presente artigo traz como objetivo apresentar uma reflexão acerca da importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento, a partir do pensamento de diversos autores que corroboram com estes estudos. Espera-se com isso, abrir espaço para novas discussões envolvendo esta temática.

Palavras-chave: Educação. Sociedade da Informação e do Conhecimento. Aprendizagem Significativa. Ensino. Aprendizagem.

Abstract:

We live in a deterritorialized world, where there are no temporal and spatial barriers to human interaction, in a new era that offers many learning opportunities and where the physical space of the school is no longer the exclusive place to accumulate knowledge and prepare citizens for a life in society. Debates about information technologies, the construction of knowledge and the role of education become recurrent. Thus, this article aims to present a reflection on the importance of education as a tool to face the challenges of the information and knowledge society, based on the thoughts of several authors who corroborate these studies. It is hoped that this will open space for new discussions involving this topic.

Keywords: Education. Information and Knowledge Society. Meaningful Learning. Teaching. Learning.

Introdução

Informação e conhecimento são palavras que andam juntas quando se fala em educação. Em uma sociedade conectada, repleta de novos conceitos criados cotidianamente, é esperado que o cidadão tenha em mente que estudar, buscando novos aprendizados, o coloca em uma posição à frente, em relação aos demais.

A Internet e as tecnologias digitais deram origem a um novo paradigma social, que alguns autores designaram por sociedade da informação ou sociedade em rede baseada no poder da informação (CASTELLS, 2003), sociedade da informação (HARGREAVES, 2003) ou ainda a sociedade da aprendizagem (POZO, 2002) que aponta na direção de uma sociedade onde a aprendizagem é não só uma necessidade social crescente, mas também um caminho necessário para o desenvolvimento pessoal, cultural e até econômico dos cidadãos. Borges (2008, p. 179) destaca ainda que “a sociedade da informação e do conhecimento é reconhecida pelo uso intenso da informação e do conhecimento e das tecnologias de informação e da comunicação, na vida do indivíduo e da sociedade, em suas diversas atividades”.

Além das demandas crescentes anteriormente medidas de cada vez mais pessoas aprendam novas informações e processem a aprendizagem, assume-se que, no contexto da sociedade da informação, é necessário que essas pessoas não apenas aprendam essas coisas, mas também as aprenda de uma maneira diferente, em uma nova cultura de aprendizagem, em uma nova forma de processar a informação e gerenciá-la seja do ponto de vista cognitivo, econômico ou social.

Um convívio social salutar entre as demais pessoas é o comportamento esperado de todo ser humano. Entretanto, com tantas mudanças culturais e sociais, ocorrendo a cada momento, é relevante que seja anali-

sado e avaliado como tal condição se dará e a educação certamente é a ferramenta adequada para intermediar esta situação.

Os desafios do ato de educar e novos papéis

A educação pode ser definida como o ato ou efeito de educar ou ensinar. É um processo que desenvolve as capacidades físicas, intelectuais e morais, e visa promover a integração pessoal e social. É também um meio de desenvolver conhecimentos e habilidades, e representa o aprimoramento geral das capacidades de todos os seres humanos. Enfim, a educação também é a arte de ensinar saberes e práticas utilizadas na sociedade para desenvolver a civilização.
A educação e a experiência escolar têm grande influência no desenvolvimento humano e na prática social, o que torna possível a vida em sociedade. Todas as pessoas passam pelo processo educativo porque é condição necessária para a civilização e a cidadania. Através da educação aprendemos as habilidades básicas das relações sociais e adquirimos conhecimentos para potencializar e desenvolver recursos para a saúde, alimentação, construção, mobilidade, urbanização, materiais e produtos utilizados na vida cotidiana.
Se considerarmos a situação atual, onde as formas de obtenção de informação não dependem exclusivamente da escola ou universidade, o papel do professor tende a ser reformulado. Diferente do modelo educacional tradicional, onde o professor tem poder porque tem conhecimento. O perfil do professor que responde às necessidades da sociedade atual é mais um provocador do que um transmissor de informações. Isso ocorre porque enquadrar questões críticas com habilidades como criatividade, flexibilidade e resolução de problemas estão se tornando qualidades essenciais para funcionar na sociedade de hoje (TERUYA, 2006).
Assim, a educação acaba por abarcar outras funções sociais, cuja finalidade é, entre outras coisas, promover o desenvolvimento da sociedade. Não acreditamos na ideia de que a educação e somente a educação pode reduzir os males da sociedade. Até porque ele próprio, como instituição de ensino e meio de aquisição do conhecimento científico, dificilmente consegue resolver seus problemas internos. As decisões políticas e econômicas são a priori parte da responsabilidade do Estado, e como regra geral, também é sua tarefa garantir à sociedade o mínimo possível de educação, moradia, saúde, emprego e saneamento. Apesar disso, a política mínima do país completa o cenário atual em meio a uma sociedade capitalista, sobretudo neoliberal, e aponta para mudanças obrigatórias na educação e no papel do professor na chamada sociedade do conhecimento e da informação.
O professor, neste cenário, torna-se um incansável consumidor de informações para conversar com seus alunos, cada vez mais atentos aos acontecimentos mundiais. Por exemplo, se pensarmos na competição desigual entre aulas de matemática e videogames, redes sociais, realmente temos motivos para nos preocupar e alternativas adequadas de métodos e técnicas para tornar nossa prática docente menos chata e mais interessante. Na sociedade do conhecimento e da informação, o ensino compete pela atenção dos alunos com outros espaços sociais mais atrativos e dinâmicos, e é nessa fase que o papel do professor deve ser considerado para desenvolver alternativas metodológicas que possibilitem a construção e o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia do aluno (ALTOÉ, 2003).

A Educação, a Sociedade em Rede e do Conhecimento segundo Castells, Hargreaves e Lévy

É fato que a sociedade contemporânea tem sido caracterizada como uma sociedade da informação e do conhecimento, na qual a tecnologia e a comunicação estão mudando rapidamente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Nesse contexto, a educação se torna uma ferramenta fundamental para enfrentar os desafios dessa nova era. Manuel Castells, Andy Hargreaves e Pierre Lévy são alguns autores que destacam a importância da educação nesse contexto.
Manuel Castells (1999), em sua obra A Sociedade em Rede, argumenta que a educação é crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a par-

ticipação plena na sociedade da informação e do conhecimento. O autor defende que a educação deve fornecer aos indivíduos a capacidade de analisar e avaliar criticamente a informação, bem como a habilidade de aprender continuamente ao longo da vida. O autor acredita que a educação deve ser vista como um processo que ocorre em toda a vida, não apenas em um momento específico.

Castells (1999) argumenta de forma enfática a importância da educação para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a participação plena na sociedade da informação e do conhecimento, afirmando que o sistema educacional se torna mais importante na sociedade em rede do que em qualquer outro tipo de organização social. A educação se torna a fonte central de produtividade, poder e controle. Nela, a educação é um processo de aprendizagem ao longo da vida, o que requer o desenvolvimento de capacidades analíticas e críticas, o aprendizado colaborativo e a compreensão de diferentes culturas.

O autor sustenta que na sociedade em rede, a educação deve se concentrar em desenvolver habilidades para trabalhar em equipe, habilidades interculturais e de comunicação, e também em promover valores como a justiça social e que a educação deve fornecer às pessoas as habilidades e competências necessárias para avaliar e analisar criticamente a informação, bem como a capacidade de aprender continuamente ao longo da vida. A educação, portanto, é crucial para o desenvolvimento de um pensamento crítico que permita a análise dos problemas sociais e para a criação de soluções baseadas em evidências. Sem uma educação de qualidade, a sociedade em rede não pode ser plenamente democrática. Além disso, a educação é a fonte essencial de produtividade em uma economia baseada no conhecimento. A educação de alta qualidade é essencial para a sobrevivência individual e a prosperidade econômica de uma sociedade em rede, devendo ser vista como um processo de aprendizagem ao longo da vida que envolve a aquisição contínua de novas habilidades e competências.

Castells (1999) atribui à educação para a participação plena na sociedade da informação e do conhecimento. Ele argumenta que a educação é fundamental para desenvolver habilidades analíticas e críticas, adaptar-se a diferentes culturas e promover valores como a justiça social, e que sem uma educação de qualidade, a sociedade em rede não pode ser plenamente democrática. Entretanto, a educação deve ser concebida como uma plataforma que permita a aquisição de habilidades básicas, mas também o aprendizado contínuo e a aquisição de competências necessárias para o trabalho na sociedade da informação.

Nesta sociedade em rede, a educação deve ser orientada para a construção de habilidades cognitivas e comunicativas, bem como para a promoção de valores sociais, como a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo. A educação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos indivíduos avaliar criticamente a informação disponível e usá-la de forma produtiva. A educação passa a ser a chave para a criação de uma cultura de inovação e criatividade na sociedade em rede, devendo ser orientada para a construção de habilidades cognitivas e comunicativas, bem como para a promoção de valores sociais, como a cooperação e o respeito mútuo. Ele destaca ainda a importância da educação para o desenvolvimento de uma cultura de inovação e criatividade, e para a integração dos indivíduos na economia global baseada no conhecimento.

Seguindo a mesma linha, Andy Hargreaves (2003), enfatiza a importância da educação como um meio de desenvolver as habilidades e competências necessárias para enfrentar as mudanças e incertezas do mundo contemporâneo. Ele argumenta que a educação deve se concentrar na construção de uma visão de mundo compartilhada e no desenvolvimento de habilidades colaborativas, bem como na promoção de valores como equidade e justiça social.

Hargreaves (2004) enfatiza a importância da educação como um meio de desenvolver as habilidades e competências necessárias para enfrentar as mudanças e incertezas do mundo contemporâneo. Em vez de tentar manter o status quo, precisamos preparar os alunos para serem capazes de se adaptar e se reinventar em resposta às mudanças, afinal, o mundo em que vivemos agora

é incerto e instável, e as escolas devem se adaptar a essa realidade, em vez de tentar evitá-la. É preciso promover a criatividade, a inovação e a capacidade de resolver problemas em nossos alunos, para que eles estejam preparados para enfrentar os desafios do futuro.

Deste modo, a educação deve se concentrar em desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Essas habilidades são cada vez mais importantes para a empregabilidade e o sucesso na vida, independentemente do campo escolhido pelos alunos, além de ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor, para que possam se tornar cidadãos engajados e responsáveis. Isso inclui promover a empatia, a compaixão e a habilidade de trabalhar com pessoas de diferentes origens e perspectivas.

Também segundo Hargreaves (2004), a educação precisa ser vista como um processo contínuo de aprendizado ao longo da vida, e não apenas um meio para obter um diploma. Os alunos precisam ser incentivados a continuar aprendendo e se desenvolvendo após deixar a escola, a fim de enfrentar os desafios em constante mudança do mundo contemporâneo.

Conforme destacado por Hargreaves (1998, p. 185), as culturas de ensino compreendem "[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos". O autor destaca que existem duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma, onde a primeira refere-se ao que se pode observar a partir daquilo que os professores pensam, dizem e fazem, enquanto a segunda atende ao tipo de relações que se estabelecem entre os professores. Porém existe uma forte interdependência entre essas duas dimensões, uma vez que "[...] é através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos" (HARGREAVES, 1998, p. 187). Para o autor, compreender as culturas de ensino entre os professores pode contribuir para entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

A nossa sociedade nos impõe diferentes exigências, especialmente na área educacional, em que tudo muda rapidamente. As informações são transmitidas e conhecidas de maneira quase instantânea e passaram a fazer parte do ambiente escolar, causando preocupação nos professores sobre o seu papel nessa nova realidade (HARGREAVES, 2011). Avançando na discussão sobre esta temática, o sociológico e educador Pierre Lévy (1999), em Cibercultura, destaca a importância da educação como um meio de ajudar as pessoas a se adaptarem às novas formas de comunicação e colaboração que emergem na sociedade da informação e do conhecimento. Ele argumenta que a educação deve fornecer aos indivíduos a capacidade de participar efetivamente na cultura digital e se tornar produtores
ativos de conhecimento.

Lévy (1999) destaca a importância da educação como um meio de ajudar as pessoas a se adaptarem às novas formas de comunicação e colaboração que emergem na sociedade da informação e do conhecimento, quando afirma que a educação tem um papel crucial a desempenhar na transmissão de valores e atitudes que permitam às pessoas prosperar na era digital. Isso inclui habilidades como pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade, que são essenciais para o sucesso na sociedade da informação. Ele destaca a importância da educação na formação de habilidades e competências necessárias para que as pessoas possam se adaptar e prosperar na era digital, marcada pela sociedade da informação e do conhecimento.

A educação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou teóricos, mas deve incluir a transmissão de valores e atitudes que possam ajudar as pessoas a desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso na sociedade da informação, uma vez que são essenciais para lidar com a grande quantidade de informações disponíveis, para se comunicar e colaborar de forma efetiva em contextos digitais e para criar soluções inovadoras para os de-

safios contemporâneos. Assim, a educação é vista como um meio de desenvolver as habilidades e competências necessárias para enfrentar as mudanças e incertezas do mundo contemporâneo e para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a educação é crucial para a formação de indivíduos capazes de participar plenamente na sociedade da informação e do conhecimento.

É dever da educação ajudar as pessoas a se tornarem fluentes em linguagens digitais e a entender como a tecnologia afeta a maneira como pensamos, aprendemos e nos comunicamos. Isso é essencial para se tornar um cidadão informado e participante na sociedade da informação. Lévy (1999) destaca a importância da educação na formação de indivíduos que possuam habilidades e competências necessárias para se adaptar à era digital, em que a tecnologia tem um papel cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. A educação deve ajudar as pessoas a se tornarem fluentes em linguagens digitais, ou seja, a entenderem como as tecnologias digitais funcionam e como elas podem ser usadas de forma efetiva para diferentes finalidades, como a comunicação, o aprendizado e a criação de conteúdo. Além disso, a educação deve ajudar as pessoas a entender como a tecnologia afeta a maneira como pensamos, aprendemos e nos comunicamos. Ao se tornar fluente em linguagens digitais, o indivíduo se torna capaz de utilizar as tecnologias digitais de forma mais crítica, criativa e efetiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada e participativa. Assim, a educação é vista como um meio de formar cidadãos capazes de participar plenamente na sociedade da informação, utilizando as tecnologias digitais de forma responsável e crítica, além de entender a influência dessas tecnologias em diferentes aspectos da vida social e cultural.

O incentivo à participação ativa dos alunos na criação e produção de conteúdo, deve ser objeto da educação, em vez do aluno apenas consumir o que é oferecido. Isso ajudará a desenvolver habilidades de pensamento crítico e criatividade, além de ajudar a construir uma sociedade mais colaborativa. Deve-se levar em conta a importância de uma educação que incentive a participação ativa dos alunos na criação e produção de conteúdo, em vez de apenas consumir o que é oferecido. O autor acredita que essa é uma forma importante de desenvolver habilidades de pensamento crítico e criatividade, além de promover uma sociedade mais colaborativa. A participação ativa dos alunos na criação e produção de conteúdo significa que eles não são apenas receptores passivos do conhecimento, mas também produtores ativos de informação e conhecimento. Isso pode ser feito por meio de atividades que envolvam a criação de conteúdo digital, como produção de vídeos, podcasts, blogs, entre outros. Ao criar e produzir conteúdo, os alunos são estimulados a pensar de forma crítica e a utilizar sua criatividade para construir novas ideias e soluções. Além disso, a produção de conteúdo pode ser uma forma de colaboração, já que os alunos podem trabalhar juntos em projetos comuns e compartilhar suas ideias e conhecimentos. Essa abordagem educacional pode ajudar a criar uma sociedade mais colaborativa, na medida em que estimula a cooperação e o compartilhamento de informações e conhecimentos. Também pode ajudar a desenvolver habilidades necessárias para o sucesso na sociedade da informação, como a capacidade de trabalhar em equipe, ser criativo e pensar de forma crítica.

Assim, a educação deve ensinar as pessoas a trabalhar em conjunto em ambientes digitais, em que a colaboração e a co-criação são cada vez mais importantes. Isso exigirá habilidades de comunicação e negociação, bem como a capacidade de trabalhar com pessoas de diferentes culturas e origens. Lévy (1999) destaca a importância da educação para desenvolver habilidades que permitam às pessoas trabalhar em conjunto em ambientes digitais. Com o aumento do uso da tecnologia na sociedade, a colaboração e a co-criação se tornam cada vez mais importantes, o que exige das pessoas habilidades de comunicação e negociação, além da capacidade de trabalhar com pessoas de diferentes culturas e origens. A educação, nesse sentido, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades. Ao proporcionar experiências de trabalho em grupo e ensinar técnicas de comunicação eficazes, a educação pode

ajudar as pessoas a se tornarem mais adaptáveis e capazes de lidar com diferentes situações de trabalho. Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades pode contribuir para a construção de uma sociedade mais colaborativa, em que as pessoas são capazes de trabalhar juntas em projetos comuns e alcançar objetivos compartilhados.

Percebe-se portanto o dever da educação em ajudar as pessoas a compreender as implicações sociais e éticas da tecnologia e a desenvolver habilidades para lidar com as questões éticas e de privacidade que surgem na sociedade da informação, ajudando assim, a se criar uma sociedade mais informada e consciente. O autor destaca a importância da educação em ajudar as pessoas a compreender as implicações sociais e éticas da tecnologia e a desenvolver habilidades para lidar com questões relacionadas a privacidade e ética que surgem na sociedade da informação. O autor argumenta que isso é crucial para a criação de uma sociedade mais informada e consciente. Com o avanço da tecnologia e a crescente dependência da sociedade em relação às novas formas de comunicação e informação, é cada vez mais importante que as pessoas compreendam as implicações sociais e éticas da tecnologia. Isso inclui a compreensão de questões como privacidade, segurança e direitos autorais, entre outros. A educação pode ajudar a desenvolver habilidades para lidar com essas questões, permitindo que as pessoas tomem decisões informadas sobre como usar a tecnologia e como se proteger contra possíveis ameaças. Além disso, a educação pode ajudar a desenvolver uma cultura de responsabilidade e respeito pela privacidade e pelos direitos autorais, o que é importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e ética. Por fim, mas não menos importante, a educação pode ajudar a criar uma sociedade mais informada e consciente, na medida em que estimula a reflexão e o debate sobre as implicações sociais e éticas da tecnologia. Isso pode levar a mudanças positivas na maneira como a tecnologia é usada e pode ajudar a garantir que a tecnologia seja usada para o bem comum.

Em conjunto, os argumentos desses autores destacam a importância da educação como uma ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. A educação pode ajudar as pessoas a desenvolver habilidades e competências necessárias para analisar criticamente a informação, adaptar-se a mudanças e incertezas, colaborar efetivamente e participar ativamente da cultura digital. Sob tais pontos de vista, percebe-se que a educação pode ser uma forte aliada na promoção de valores morais, éticos e sociais.

A Sociedade da Informação e do Conhecimento

Castells afirma que a Sociedade da Informação é um conceito utilizado para descrever uma sociedade e uma economia que faz o melhor uso possível das Tecnologias da Informação e Comunicação no sentido de lidar com a informação, e que torna esta como elemento central de toda atividade humana (CASTELLS, 2001).

Gouveia (2004) avança na discussão ao afirmar que a Sociedade do Conhecimento por ser, em grande parte, resultado da partilha coletiva de significados, é necessariamente construído em sociedade, promovendo valores como a colaboração, a partilha e a interação. Tedesco (1999) também completa tal raciocínio ao firmar que a sociedade do conhecimento é também aquela onde a sua posse toma uma dimensão e uma relevância tais que determina as atuações em todas as outras áreas, potenciando o surgimento de conflitos que levam à necessidade da criação de acordos e de legislação para proteger os direitos da propriedade intelectual. Apesar de a temática parecer nova, é importante pontuar que na década de 1960, o assunto já era impulsionado pelo economista Fritz Machlup que, em seu livro publicado em 1962, The Production and Distribution of Knowledge, já mencionada o tema. Entretanto, o desenvolvimento do conceito se deve a Peter Drucker que, em 1966, fala pela primeira vez numa sociedade pós-industrial, no bestseller The Age of Discontinuity.

Para descrever esses aspectos, este trabalho utiliza uma abordagem teórica para sustentar o conceito de sociedade da informação, uma forma de desenvolver a informação, inspirada nas ideias de Manuel Castells (1999), quando este diz que a revolução

tecnológica deu origem ao informalismo, tornando-se esta a base material da nova sociedade, onde liberdade individual e a comunicação aberta tornam-se valores supremos e absolutos. Segundo Castells, no informacionalismo, as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede – e consequentemente, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, pois "a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder" (CASTELLS, 1999, p.21).

Nesse contexto, Manuel Castells (2002 apud COUTINHO & LISBÔA, 2011, p. 8), destaca as principais características desse novo paradigma para entender a base material dessa nova sociedade, também conhecida como sociedade pós-industrial:

- A informação é a sua matéria-prima – Existe uma relação simbiótica entre a tecnologia e a informação, em que uma complementa a outra, facto este que diferencia esta nova era das revoluções anteriores, em que era dada proeminência a um aspecto em detrimento de outro;
- Capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias – Refere-se ao poder de influência que os meios tecnológicos exercem na vida social, económica e política da sociedade;
- Lógica de redes – É uma característica predominante deste novo modelo de sociedade, que facilita a interacção entre as pessoas, podendo ser implementada em todos os tipos de processos e organizações, graças as recentes tecnologias da informação;
- Flexibilidade – Esta característica refere-se ao poder de reconfigurar, alterar e reorganizar as informações;
- Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado – O contínuo processo de convergência entre os diferentes campos tecnológicos resulta da sua lógica comum de produção da informação, onde todos os utilizadores podem contribuir, exercendo um papel ativo na produção deste conhecimento.

Estas características estão diretamente ligadas ao processo de democratização do saber, fazendo emergir novos espaços para a busca e o compartilhar de informações, apontado por Lévy (1996) como processo de "desterritorialização do presente", visto que não há barreiras de acesso a bens de consumo, produtos e comunicação. O importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interacção que elas proporcionam através de uma cultura digital.

Vale destacar ainda que segundo Castells (2003, p.7):

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos". A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção.

Sob este ponto de vista, pode reconhecer que já estamos vivendo, de fato, em uma revolução tecnológica. Porém, agora o desafio é saber o que fazer com tanta informação e como utilizá-las a fim de sejam ferramentas úteis para a democratização do conhecimento, visando, entre outras, aprendizagens realmente significativas, onde o sujeito faça uso destas novas informações, interiorizando-as, ampliando seu repertório pessoal, baseando naquilo que o indivíduo já conhece (AUSUBEL, 1982).

Isto porque, quando se fala em educação, sempre caímos em discussões ligadas a como um conteúdo ou conhecimento se converterá no futuro em uma habilidade. Mas quais seriam exatamente essas habilidades? Como podemos ensiná-los de forma mais eficaz? Estas são questões importantes, questões difíceis. Muitas vezes, os professores escolhem o caminho mais fácil e prefe-

rem que os alunos decorem conteúdos, armazenando supostos conhecimentos. Qual deve ser a educação apropriada para que as crianças aprendam a pensar de forma clara e convincente? Em sua teoria de aprendizagem significativa, Ausubel considera o conhecimento como um sistema integrado. As ideias se reúnem de forma organizada. A mente humana segue regras lógicas para organizar informações em categorias correspondentes. Então, falando figurativamente, a mente é como uma caixa de quebra- cabeça. Todas as ideias e conceitos são armazenados dentro de uma caixa maior (COSTA JÚNIOR, 2023).

Em uma sociedade do conhecimento, é impensável termos uma educação que não considere o conhecimento já presente na vida do aluno, do cidadão. O que ele tem em sua história de vida, suas experiências estão lá e fazem parte da sua base educacional até aquele momento. Esta experiência já adquirida está intimamente relacionada com a rede de significações à sua volta e os novos conhecimento são constantemente acrescidos à essa rede.

Para Gispert Pellicer (1997, p.88):

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na actualidade, uma das perturbações provocadas pelos médias é o facto de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles.

Já o conhecimento, neste contexto, pode então ser entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana (PELIZZARI et al., 2002).

Compreende-se, portanto, que a sociedade do conhecimento e da aprendizagem deve estar ancorada nos quatro pilares da educação, que segundo Delors (1999) são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser:

Aprender a conhecer pode ser caracterizada como uma aprendizagem, cujo objetivo é obter saberes codificados, que possibilitem uma melhor compreensão do meio social e seus vários aspectos, com o objetivo de desenvolver uma percepção crítica e reflexiva em situações vivenciais. Esse aprendizado requer antes de tudo o aprendizado, com o apoio da atenção, da memória e do pensamento crítico, qualidades necessárias para que um indivíduo consiga se posicionar diante da quantidade incontável de informações imediatas distribuídas pela comunicação social.

Aprender a fazer é uma aprendizagem que não só cuida da formação de capital humano para o desempenho de determinadas tarefas, como também proclama um modelo de aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, que visa expor as pessoas a uma miríade de situações e desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo. Assim, pode-se dizer que conhecer e aprender são indissociáveis, pois formam uma relação simbiótica onde um coexiste a partir da existência do outro.

Aprender a viver juntos é a capacidade de criar laços sociais, compreender o outro, respeitar o pluralismo cultural e a capacidade de gerir potenciais conflitos.

Aprender a ser é a aprendizagem que visa criar estratégias de ensino que proporcionem às pessoas o desenvolvimento da autorregulação, autonomia, discernimento e responsabilidade social na aprendizagem.

Habilidades do cidadão do futuro

Espera-se que os alunos tenham as aptidões e habilidades que os ajudarão a sobreviver em um futuro duvidoso, repleto de incertezas. As habilidades que este futuro espera dos cidadãos, leva em conta a importância do desenvolvimento das habilidades interpessoais, pois sem elas o conhecimento técnico não pode ser aplicado de forma eficaz.

Supõe-se, portanto, que o habitante do fu-

turo deva ter as seguintes habilidades para estar preparado para o que há por vir: pensamento crítico e aprendizado ativo, criatividade e originalidade, resolução de problemas complexos, flexibilidade cognitiva, saber trabalhar em equipe, inteligência emocional, conseguir lidar e gerir pessoas, liderança, conhecimento técnico para tomada de decisões e uma orientação para o serviço.

Diante do que se tem sido destacado, fica evidenciado que não há como desenvolver um cidadão preparado para o futuro sem uma educação que tenha significado.

Costa Júnior (2022) aponta que

Até bem pouco tempo, se pensava na educação como um ato realizado dentro de quatro paredes, quatro linhas: o ambiente escolar. Mas aspectos ligados à autonomia e a independência do aluno diante da supremacia acadêmica por parte apenas do professor vêm mostrando que a educação se faz além dos muros da escola e da faculdade. Até porque educação se faz todo dia, em todo lugar. O aspecto formal da educação pede uma instituição que norteie o aluno, entretanto esta mesma instituição não se deve prender ao que está escrito nos livros. A vivência do aluno, por exemplo, é um rico universo de trabalho. A educação por meio da significação mostra que o aluno aprende mais quando, para ele, aquilo que está a sua frente tem significado real em sua vida. Problemáticas similares se comunicam com o legado de Paulo Freire quando este aponta na direção da autonomia e do significado. O que se encontra hoje em nossas escolas, universidades e cursos de um modo geral são alunos que já não se contentam com o óbvio, boa parte das vezes proveniente da pura e simples leitura de textos e livros, sem qualquer aplicação prática ou que vá se conectar com o seu cotidiano, sua vida.

Uma educação calçada em uma aprendizagem significativa é, portanto, um caminho bastante promissor para o desenvolvimento de um cidadão preparado para as adversidades que o futuro lhe reserva.

Considerações Finais

Este estudo corrobora também com o enfoque de Carneiro (2001) quando este diz que a característica marcante do atual cenário social é a de uma completa incerteza. Incerteza na economia, na política, na cultura e, principalmente nos rumos que a educação deverá tomar para que de fato possa atender às necessidades das pessoas que vivem numa sociedade em constante mudança, e onde a informação - como aceder-lhe, como usá-la - se tornou no seu bem supremo.

Diante deste cenário, vários desafios se levantam. O primeiro deles é tentar garantir a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes por onde circula a informação para que possamos construir uma sociedade mais equitativa. Por outro lado, devemos desenvolver competências e habilidades para transformar essa informação em conhecimento e assim desenvolvermos o gosto por aprender ao longo da vida, tendo em contas valores como sejam a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interacção, a colaboração, a criatividade e sobretudo, a nossa capacidade de ousar, de inventar, de inovar e, ao mesmo tempo, de sermos capazes de avaliar os riscos dos nossos atos. Compreende-se, portanto, que a educação é a ferramenta ideal para isso.

É de se entender, portanto, que isso só poderá ser alcançado por meio da educação, pois, como diz Carneiro (2001, p.51), a educação “pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro”.

Importante destacar ainda que, quando falamos de educação, não focados apenas nos contextos formais. Pelo contrário, acredita-se que nessa nova forma de organização social, devem merecer destaque também os contextos não formais e informais de aprendizagem.

A própria sociedade da informação traz consigo não apenas uma, mas várias características referidas por Castells (2002). A lógica de redes talvez seja a mais notória, onde várias vozes se juntam para buscar, alterar e reconfigurar a informação. Este esforço conjunto e em rede pode (e certamente o fará) contribuir significativamente para que a sociedade da informação caminhe na direção, de fato, de uma sociedade do conheci-

mento e, por conseguinte, para uma sociedade da aprendizagem e permitindo, deste modo, que esta adote também uma cultura de aprendizado recorrente, na qual seremos capazes de analisar criticamente a informação, identificando-a como fidedigna (ou não) para, a partir daí, estabelecer relações como os conhecimentos prévios, possibilitando a ocorrência de uma aprendizagem significativa, pautada também em fundamentos epistemológicos.

A construção de um cidadão preparado para viver no futuro passará, portanto, por tais aspectos e estes incidirão na sua formação com um forte peso. Por isso a preocupação com uma educação realmente libertadora, que sustente e fortaleça a autonomia do educando, apontando na direção de um caminho onde a aprendizagem lhe traga significado e propósito. Além disso, tal comportamento é o que se espera de indivíduos que buscam uma sociedade melhor para se viver.

Referências

ALTOÉ, Anair. Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. Teoria e prática da educação, Maringá: DTP/UEM, v. 6, n. 14, p. 483-496, edição especial, 2003.

AUSUBEL, D.P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes. 1982.

BORGES, M. A. G. A informação e o conhecimento como insumo ao processo de desenvolvimento. Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 175–196, 2011. DOI: 10.26512/rici.v1.n2.2008.1249. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1249. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 jan. 2023.

CARNEIRO, Roberto. Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2001.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 3. São Paulo: Paz e terra. 1999.

CASTELLS, Manuel. A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. Paz e Terra. 1999.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. As Metodologias Ativas no processo de Ensino/Aprendizagem e a autonomia docente: um breve estudo sob a ótica de John Dewey. In: SILVEIRA, Resiane Paula de (org.). Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 5. Formiga: Editora Uniesmero, 2022. p.43-63. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.7490522. Acesso em: 18 jan. 2023.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de .; ARCANJO, C. F. .; SOUSA, F. F. de .; SANTOS, M. M. de O. .; LEME, M. .; GOMES, N. C. . Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70. Acesso em: 01 fev. 2023.

COUTINHO, C., Lisbôa, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

DRUCKER. Peter F. The Age of Discontinuity. New York: Harper and Row, 1968.

GISPERT PELLICER, E. La moda tecnológica en la educación: Los peligros de un espejismo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, [S. l.], n. 9, p. 81–92, Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61105. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOUVEIA. Luís Manuel Borges. Notas de contribuição para uma definição operacional. 2004. Disponível em http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34. 1999. LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34. 1996.
HARGREAVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2003.

HARGREAVES, Andy. Os Professores em Tempos de Mudança. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie's Schoolteacher: A Sociological Study. Curriculum Inquiry, 40(1), pp. 143-154, 2010. Disponível em https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x. Acesso em: 10 fev. 2023.

HARGREAVES, Andy. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. Teachers and Teaching, 25(5), pp. 603-621, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499. Acesso em: 10 fev. 2023.

HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 4, n. 16, p. 13-18, fev./abr. 2011.

MACHLUP. Fritz. The Production and Distribution of Knowledge in United States. New Jersey: Princeton University Press. 1962.

PELIZZARI, Adriana; KriegL, Maria de Lurdes; Baron, Márcia Pirih; Finck, Nelcy Teresinha Lubi ; Dorocinski, Solange Inês (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

LITERATURA INFANTIL E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

NEIDE ALMEIDA DA SILVA

RESUMO: O artigo mostra como a literatura infantil ajuda no desenvolvimento da linguagem das crianças, ampliando o vocabulário, melhorando a compreensão e estimulando a criatividade. O estudo usa revisão de livros e análise de casos com crianças de várias idades. Conclui que ler livros infantis com frequência melhora as habilidades de fala e escrita, ajuda no aprendizado escolar e fortalece a comunicação, sendo importante para o crescimento intelectual e social das crianças.
Palavras-chave: Literatura infantil; Desenvolvimento da linguagem; Vocabulário; Compreensão; Criatividade; Habilidades linguísticas; Aprendizado escolar; Comunicação; Crescimento intelectual; Crescimento social.

ABSTRACT: The article demonstrates how children's literature supports language development by expanding vocabulary, enhancing comprehension, and stimulating creativity. The study employs a literature review and case analysis involving children of different ages. It concludes that frequent reading of children's books improves speaking and writing skills, aids academic learning, and strengthens communication, playing a vital role in children's intellectual and social growth.
KEY-WORDS: Children’s literature; Language development; Vocabulary; Understanding; Creativity; Language skills; School learning; Communication; Intellectual growth; Social growth

1. INTRODUÇÃO

A leitura desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, promovendo a construção do conhecimento, a ampliação da compreensão de mundo e o estímulo à criatividade e imaginação por meio da exploração de diferentes universos simbólicos. Ela contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências comunicativas desde a primeira infância. Conforme orienta a BNCC, é imprescindível que as práticas de leitura sejam incorporadas tanto no ambiente familiar quanto no contexto escolar, especialmente na fase da alfabetização, favorecendo a aquisição e ampliação do repertório linguístico e vocabular. A mediação pedagógica deve garantir que a leitura seja uma atividade significativa, inserida de forma natural na rotina da criança, respeitando seu tempo individual de atenção e interesses temáticos. O educador ou responsável deve promover interações dialogadas durante a leitura, formulando perguntas sobre o enredo e incentivando a oralidade e a reflexão crítica. Dessa forma, o momento de leitura torna-se uma experiência prazerosa e potencializadora das habilidades socioemocionais, cognitivas e linguísticas, conforme os princípios da educação infantil previstos na BNCC.
Neste artigo, vou explicar a importância da leitura na infância e qual a melhor forma de incentivar esse hábito tão essencial para o crescimento integral dos pequenos.
A leitura desempenha um papel importante no fortalecimento do vínculo entre pais e filhos. Quando os pais dedicam tempo para ler com seus filhos, criam momentos de afeto e conexão que vão além das palavras, promovendo segurança emocional e confiança.
Além disso, a leitura estimula significativamente a linguagem das crianças. Por meio da exposição a novas palavras, frases e histórias, elas ampliam seu vocabulário, melhoram a compreensão oral e desenvolvem habilidades de comunicação que são fundamentais para a vida escolar e social.
No âmbito acadêmico, a leitura é uma base indispensável para o sucesso. Crianças que têm contato frequente com livros apresentam melhor desempenho em diversas disciplinas, pois desenvolvem maior capacidade de concentração, raciocínio lógico e interpretação de textos.
Outro aspecto importante é que a leitura promove a criatividade e a empatia. Ao mergulhar em diferentes histórias e personagens, as crianças aprendem a imaginar mundos diversos e a compreender sentimentos alheios, o que contribui para sua sensibilidade social e emocional.

Por fim, as habilidades cognitivas que nascem do hábito da leitura são inúmeras: atenção, memória, pensamento crítico e resolução de problemas são apenas algumas delas. Incentivar essa prática desde cedo é garantir um futuro mais preparado para os desafios da vida.
Portanto, neste artigo você encontrará dicas valiosas sobre como estimular crianças a criarem o hábito da leitura de maneira prazerosa e eficaz, tornando esse momento um verdadeiro aprendizado para toda a família.

2. Habilidades Cognitivas Desenvolvidas pela Leitura

Desde os tempos antigos, filósofos como Aristóteles e John Locke já ressaltavam a importância da experiência e do aprendizado para o desenvolvimento da mente humana. Hoje, sabemos que a leitura exerce um papel fundamental no crescimento cognitivo das crianças, especialmente durante a infância.
Cientificamente comprovado, o ato de ler estimula o cérebro a criar novas conexões entre diferentes regiões, fortalecendo redes neurais que sustentam diversas habilidades cognitivas. É por isso que iniciar o hábito da leitura desde cedo
; até mesmo quando o bebê ainda não entende as palavras , é uma estratégia valiosa para impulsionar seu desenvolvimento.
Os bebês podem não compreender o significado do texto, mas eles são profundamente sensíveis à entonação da voz, ao ritmo das palavras e às expressões faciais dos adultos enquanto leem em voz alta. Esse contato estimula áreas do cérebro responsáveis pela atenção, memória e processamento auditivo, preparando-os para futuras aprendizagens.
Além disso, a leitura ajuda na construção do pensamento crítico e na capacidade de resolver problemas e habilidades destacadas pelo filósofo Immanuel Kant como essenciais para a autonomia intelectual. A prática constante da leitura amplia a concentração, favorece a imaginação e aprimora a compreensão do mundo ao redor.
Portanto, mais do que um simples passatempo, a leitura é uma ferramenta poderosa para desenvolver as funções cognitivas básicas e complexas durante os primeiros anos de vida. Incentivar essa prática desde cedo é investir no potencial intelectual e emocional da criança para toda a vida.

3. A Importância de Começar o Hábito da Leitura desde Cedo para Bebês e Crianças

Criar o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida é uma prática extremamente benéfica para as crianças. Quando esse costume é incentivado desde cedo, a criança tende não só a gostar mais de ler ao longo da vida, mas também desenvolve diversas habilidades que contribuem para sua personalidade e para a construção de um cérebro saudável.
Para as crianças, uma das ações mais importantes para influenciar positivamente seu desenvolvimento é o tempo de qualidade passado com os pais ou responsáveis. Isso não é novidade, mas o ato de ler juntos oferece uma oportunidade especial para fortalecer esse vínculo.
A leitura compartilhada faz com que a criança confie e espere por momentos ao lado dos adultos, criando um ambiente acolhedor e seguro. Ler para uma criança ajuda a nutrir um relacionamento mais próximo, como também proporciona uma sensação extra de intimidade e bem-estar, sentimentos fundamentais para o desenvolvimento emocional .
As crianças se sentem protegidas quando alguém lê para elas, enquanto os adultos que demonstram uma atitude positiva em relação aos livros ajudam as crianças a enxergar a leitura como algo prazeroso e significativo. Além disso, os livros infantis servem como trampolins para discussões profundas sobre diversos temas, o que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Por meio dessas conversas, os pequenos aprendem a refletir, questionar e compreender melhor o mundo ao seu redor.
Portanto, incentivar a leitura desde cedo é investir não apenas no crescimento intelectual da criança, mas também na construção de laços afetivos fortes e duradouros.
Embora os bebês ainda não consigam entender exatamente o que estamos dizendo, ouvir a leitura em voz alta oferece um nível

incrível de segurança. Eles adoram escutar vozes familiares, e a leitura é uma maneira perfeita de criar essa conexão afetiva tão importante.
Outro motivo fundamental para incentivar a leitura desde cedo é o aprimoramento da linguagem. Ler para a criança ajuda diretamente na aquisição da linguagem, no desenvolvimento das habilidades de comunicação, nas interações sociais e nos primeiros passos da alfabetização. Isso acontece porque a leitura estimula áreas do cérebro responsáveis por entender o significado das palavras e desenvolve competências essenciais para a alfabetização e para as práticas sociais, como a interação de qualidade com outras pessoas.
Criar o hábito da leitura desde cedo ativa regiões cerebrais ligadas à compreensão de imagens visuais, ao significado da linguagem, ao pensamento crítico e a outras habilidades cognitivas fundamentais para o sucesso escolar. É comum algumas pessoas dizerem que basta falar mais com a criança ou deixá-la assistir conteúdos educativos para desenvolver a linguagem. No entanto, não é bem assim; embora seja verdade que as crianças aprendem pelo que escutam, a linguagem dos livros é muito diferente daquela usada no dia a dia. Os livros infantis ou clássicos apresentam uma linguagem mais descritiva, com estruturas gramaticais mais formais e elaboradas, que enriquecem o vocabulário e promovem um aprendizado mais profundo.
O currículo da Cidade de São Paulo apresenta uma importante citação com exemplos pautados em experiências vivenciadas por professores e alunos.
As experiências com a leitura e a escrita têm importância social, mas devem ser principalmente prazerosas, lúdicas, criativas, inteligentes, mostrando para as crianças que nos diferentes escritos algo se comunica e se revela. Nessa perspectiva, a cena a seguir tem o objetivo de que a criança perceba os diversos motivos pelos quais escrevemos. (SÃO PAULO, currículo da Cidade Educação Infantil, p. 171).
Portanto, ler para os bebês não é só contar histórias; é proporcionar um estímulo essencial para o desenvolvimento cerebral, linguístico e social deles , preparando-os para enfrentar com mais confiança os desafios escolares e da vida.

4. A Leitura Diária e o Sucesso na Educação Formal

As crianças que são expostas à leitura diariamente têm muito mais chances de se saírem bem quando ingressam no ensino formal. Algumas habilidades fundamentais para o desenvolvimento acadêmico são trabalhadas justamente por meio da leitura.

Entre essas habilidades estão:

- A capacidade de ouvir, identificar e distinguir os sons individuais das palavras faladas (consciência fonológica).
- A habilidade de conectar as letras da linguagem escrita aos sons correspondentes da linguagem falada (decodificação).
- A compreensão do significado real do que foi dito ou lido (compreensão textual).

Essas competências são essenciais para que a criança possa aprender a ler e escrever com eficiência. E a leitura diária proporciona justamente esse conjunto de habilidades, mesmo que a criança ainda não tenha total fluência na decodificação dos sons ou na pronúncia das palavras.
Além disso, o desenvolvimento da compreensão da leitura é um caminho fundamental para o sucesso acadêmico, pois permite que a criança entenda textos, resolva problemas e participe das atividades escolares com segurança.
À medida que a criança cresce, sua imaginação também se desenvolve muito por meio da leitura. Os livros estimulam a criatividade, o pensamento crítico e ampliam o repertório cultural e intelectual dos pequenos, preparando-os para desafios sociais e acadêmicos futuros.
Portanto, criar o hábito da leitura diária é investir na formação integral , intelectual, social e emocionalmente.
A leitura pode abrir portas para todos os tipos de novos mundos para a criança. Quando você amplia a imaginação por meio dos livros, ela passa a pensar e criar de maneira mais criativa, o que traz benefícios não só na

infância, mas também futuramente, inclusive na vida profissional.
Além de trabalhar a imaginação, a leitura ajuda a entender melhor as emoções. Os livros apresentam diversos personagens e perspectivas diferentes, permitindo que o leitor desenvolva empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa vivência das diferentes histórias também ensina conceitos importantes, como causa e efeito, estimulando as habilidades analíticas.
Outro ponto fundamental é que a leitura desperta a curiosidade da criança, um elemento essencial para o aprendizado contínuo.
Ao ler ,a criança automaticamente adquire um conhecimento básico sobre o mundo, o que facilita a compreensão do que vê e ouve ao seu redor. Ler exige pensamento ativo e foco para entender o que está escrito; estimulando diferentes processos cerebrais: visuais, auditivos e fonêmicos (relacionados aos sons da fala). Esse exercício constante coloca o cérebro em ação e fortalece a memória.Quanto mais a criança lê, mais fácil fica para ela absorver informações.
Portanto, incentivar a leitura é proporcionar ferramentas poderosas para seu crescimento intelectual, emocional e social.

5. A Leitura como Experiência Poética e Sensorial: Uma Jornada Além da Decifração

A leitura pode ser vista como portas que se abrem, semelhantes a sementes lançadas no solo fértil da mente e do coração. Ela vai muito além do simples ato de decifrar palavras ou signos; é um mergulho silencioso, uma presença que nos atravessa profundamente.
Desde o nascimento, antes mesmo da criança compreender a palavra, ela já está imersa no território da linguagem poética — uma linguagem que dialoga com o corpo e com as sensações. Essa relação entre corpo e linguagem é uma disputa delicada, na qual o bebê responde ao mundo ao seu redor como quem descobre uma paisagem invisível, cheia de sentidos ainda não nomeados.
Nesse processo, a paisagem visível — as imagens, sons e gestos — se torna o ponto de partida para o desenvolvimento da simbolização. Ler para um bebê significa oferecer uma experiência de existência singular: um tempo suspenso entre a voz que fala e o ouvido que escuta, entre o afeto transmitido e a presença compartilhada.
Assim, o livro deixa de ser apenas um objeto para se tornar um espaço de encontro entre o ser e o mundo. Ele é a ponte onde se constrói não só a linguagem, mas também a afetividade e a compreensão do próprio existir.
Quando lemos para um bebê, estamos muito mais do que apenas contando uma história, estamos inserindo essa criança na cultura, na palavra e na vida. Esse processo é frequentemente chamado de "banho de palavras", pois, assim como um banho físico limpa e renova o corpo, o banho de palavras envolve o bebê em sons, ritmos e significados que vão nutrir seu desenvolvimento.
Através da leitura, o bebê começa a reconhecer a musicalidade da linguagem, as emoções que as palavras carregam e os gestos que acompanham a fala. Esse contato precoce com a palavra é fundamental para que ele compreenda aos poucos o mundo à sua volta e construa sua identidade.
Ler para o bebê é um gesto de amor e cuidado que vai muito além do momento da leitura: é uma ponte que conecta a criança à cultura humana, ao conhecimento e às relações sociais. É assim que começamos a formar não só leitores, mas pessoas , seres humanos capazes de entender, sentir e interagir com o mundo.
E não há nada mais bonito do que isso: transformar pequenas vozes em futuros seres humanos plenos, conscientes e conectados com a vida.

6. A Importância da Análise da Estrutura Literária e das Ilustrações na Escolha dos Livros para Crianças

Ao escolher livros para as crianças, é fundamental ir além do simples apelo visual ou da popularidade da obra. É preciso avaliar cuidadosamente a estrutura literária do livro e o que as ilustrações comunicam.
A estrutura literária envolve elementos como a linguagem utilizada, a complexidade do texto, a organização da narrativa e os temas abordados. Esses aspectos influenciam diretamente o nível de compreensão que a criança poderá alcançar e o tipo de aprendizado que será estimulado.
As ilustrações, por sua vez, não são apenas

imagens decorativas. Elas desempenham um papel importante na construção do sentido do livro, ajudando a criança a interpretar a história, identificar emoções e relacionar o texto ao contexto visual. Uma ilustração bem elaborada pode ampliar a imaginação, facilitar a compreensão de conceitos abstratos e despertar sentimentos.
Dentro do ambiente escolar, cabe ao professor ou a qualquer adulto responsável pela mediação da leitura, realizar uma análise minuciosa de cada obra antes de oferecê-la às crianças. Essa análise deve considerar:

- Quais aprendizagens específicas se pretende desenvolver com aquele livro (por exemplo, vocabulário, empatia, raciocínio lógico).
- Que descobertas e questionamentos ele pode suscitar nas crianças.

- Se o conteúdo é adequado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento cognitivo e emocional dos leitores.
- Como as ilustrações complementam ou enriquecem o texto.

Essa reflexão cuidadosa garante que o momento da leitura seja não só prazeroso, mas também uma oportunidade rica para o desenvolvimento integral da criança — estimulando seu pensamento crítico, sua sensibilidade e sua capacidade de comunicação.

Dessa forma, escolher livros com consciência pedagógica transforma a leitura em um verdadeiro instrumento de aprendizagem e crescimento pessoal.
As crianças costumam responder muito bem a imagens e cores vibrantes. Por isso, livros ilustrados, com gravuras, imagens em 3D ou elementos visuais interativos são sempre ótimas escolhas para estimular o interesse pela leitura. É recomendável livros pequenos, com formatos diferenciados, como os pop-ups , aqueles livros interativos que se abrem e revelam figuras em relevo ou que podem ser manipuladas. Esses recursos tornam a experiência de leitura muito mais envolvente e divertida para os pequenos.
No entanto, é fundamental a liberdade de escolha da criança . Você pode comprar centenas de livros coloridos, mas se eles não estiverem alinhados com os interesses da criança, o esforço será em vão; a melhor aposta é sempre oferecer opções variadas e permitir que ele selecione o que mais agrada.
Assim, além de incentivar o hábito da leitura, você vai conhecendo melhor os gostos e preferências da criança, tornando esse momento ainda mais prazeroso e significativo.

7. OS DIFERENTES TIPOS DE LITERATURA INFANTIL

Existem 8 tipos de livros infantis que podem diversificar a leitura das crianças. Alguns deles trazem verdadeiras aventuras favorecendo o prazer pela leitura.

7.1 1. Livro com Ilustração

Esse é o tipo mais tradicional e conhecido. As ilustrações acompanham o texto, mas não acrescentam informações novas; apenas confirmam visualmente o que as palavras dizem. Por exemplo, em "Alice no País das Maravilhas", as imagens mostram exatamente a cena descrita no texto, como Alice caindo no buraco. Esses livros podem ter ilustrações lindas, mas também podem reproduzir estereótipos ou reforçar preconceitos. Por isso, é importante escolher com cuidado para garantir uma experiência enriquecedora e respeitosa.

7.2 2. Livro Ilustrado ou (Livro-Álbum)

Neles as imagens são parte essencial da narrativa; não apenas um complemento. As ilustrações trazem camadas adicionais de significado e ajudam a contar a história de forma mais profunda. Quem ilustra também é considerado autor(a), pois as imagens dialogam com o texto para criar uma experiência completa. Ler só o texto sem observar as imagens pode deixar a leitura incompleta. Esses livros estimulam um olhar crítico e artístico nas crianças, sendo muitas vezes sua primeira “galeria de arte”.

7.3 3. Livro Brinquedo

São livros que propõem uma interação lú-

dica além da leitura tradicional: tabuleiros, quebra-cabeças, ligue os pontos, livros para ler no banho, livros sonoros etc. O objetivo principal é estimular o interesse pela leitura através da brincadeira. No entanto, nem sempre cumprem esse papel literário, funcionando mais como brinquedos do que como livros para ler histórias.

7.4 4. Livro de Imagens (Livro sem Texto)

São livros compostos apenas por ilustrações que formam a narrativa visualmente, sem palavras. Eles convidam à imaginação e à criação de histórias pelas próprias crianças ou adultos que acompanham a leitura. Esse tipo de livro estimula a percepção visual e a criatividade para interpretar sequências e construir sentidos a partir das imagens.

7.5 5. Livro Informativo

Nem sempre contam histórias, mas trazem conhecimentos científicos, históricos ou culturais adaptados para crianças: anatomia do corpo humano, biografias, curiosidades sobre animais ou mapas. Utilizam ilustrações para facilitar a compreensão e podem ser lidos em níveis diferentes conforme o crescimento da criança , ampliando assim sua capacidade de entendimento e fascínio pelo mundo.

7.6 6. História em Quadrinhos

As histórias combinam texto e imagem numa sequência narrativa, dinâmica e divertida. Desde gibis clássicos até títulos mais modernos, são ótimas para atrair crianças ao hábito da leitura com histórias cheias de imaginação e ritmo acelerado.

7.7 7. Livro Pop-up (Livro 3D)

Esses livros usam técnicas especiais de engenharia do papel para criar figuras tridimensionais que literalmente saltam das páginas quando abertas. Podem ter abas móveis e encaixes manipuláveis que tornam a leitura uma experiência tátil e visual muito envolvente, praticamente como brincar com os personagens dentro do livro.

7.8 8. Livro Interativo

São livros que envolvem alguma forma de participação direta da criança durante a leitura: tocar em partes da página para ouvir sons (chuva, animais), apertar botões que ativam músicas ou efeitos sonoros, colorir desenhos integrados à história etc. Além de contar histórias, promovem estímulos sensoriais e motores, tornando a leitura uma experiência multifacetada.

Essa classificação não é rígida; muitos livros combinam características dos tipos citados. Por exemplo: uma história em quadrinhos pode ser interativa; um livro-brinquedo pode ter narrativa; um livro ilustrado pode ser também informativo. O importante é diversificar as experiências para despertar nas crianças o prazer pela leitura sob diferentes formas (visuais, táteis, sonoras) ampliando seu universo cultural e criativo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros são tão essenciais para as crianças quanto a roupa que vestem ou a comida que consomem. Enquanto a alimentação nutre o corpo, a leitura alimenta a mente e o espírito. A literatura é uma das melhores formas de ajudar uma criança a compreender o mundo ao seu redor, muitas vezes sem que ela precise experimentar tudo diretamente.

Ler para o seu filho ou, melhor ainda, ler junto com ele, é uma maneira poderosa de expô-lo a diferentes ações, valores e conceitos. Essa prática amplia seus horizontes, enriquece seu vocabulário e fortalece sua capacidade de entender situações diversas; construindo assim uma base sólida para uma compreensão mais profunda do mundo em que vive.

Para finalizar, deixo uma frase marcante do autor George R. R. Martin, que resume lindamente o poder transformador da leitura:

“Um leitor vive 1000 vidas antes de morrer. O homem que nunca lê vive apenas uma.”

Essa frase nos lembra que cada livro é uma porta aberta para novas experiências, emoções e aprendizados ; um convite para viver muitas vidas em uma só.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre Alves Schneider. Secretário Municipal da Educação- SME.

Currículo da Cidade. Educação Infantil.

Cristiano Rogério Alcântara. Diretor da Divisão de Educação Infantil - DIEI.

Daniel Funcia de Bonis. Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo. Chefe de Gabinete

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre.

Koch, I. G. (2006). A formação do leitor. Cortez Editora.

Letria, A. (2009). O prazer de ler: caminhos para incentivar crianças e jovens. SM Editora.

Libâneo, J. C. (2013). Didática. Cortez Editora.

Minea Paschialeto Fratelli. Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica- COPED.

Ponte, C., & Oliveira, A. W. (2006). Leitura e formação do leitor

Soares, M. (2014). Ler e escrever na escola: novas práticas, novas bases. Ática.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor do Núcleo Técnico de Currículo- NTC

Wallon, H. (1984). A Evolução Psicológica da Criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Zilberman, R., & Zilberman, M. L. (2003). O bebê e a linguagem: O desenvolvimento do sistema simbólico. São Paulo: Contexto.

ALFABETIZAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO SOBRE IDADE, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA ORTOGRÁFICA

NOEMIA DIAS DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo objetiva discutir a complexidade da alfabetização, abordando o processo de aquisição da leitura e da escrita, a influência da idade em seu desenvolvimento e a relevância da ortografia, desmistificando a noção de uma "idade certa" e enfatizando a interdependência de fatores cognitivos, sociais e culturais. A metodologia baseia-se na revisão bibliográfica das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Magda Soares, Lev Vygotsky, Artur Gomes de Morais e Delia Lerner, buscando compreender como diferentes perspectivas teóricas impactam as práticas pedagógicas. Analisa-se a psicogênese da língua escrita, que revela a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento em fases de conceitualização (pré-silábica à alfabética), deslocando o foco da idade cronológica para o nível de desenvolvimento individual. Em seguida, distingue-se a alfabetização (domínio do sistema de escrita) do letramento (uso social da leitura e escrita), defendendo sua ocorrência indissociável em um ambiente rico em práticas textuais. Explora-se a dimensão social da aprendizagem segundo Vygotsky, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que sublinha o papel crucial da mediação social para o avanço das funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem escrita. Complementarmente, são discutidas a consciência fonológica, habilidade metacognitiva fundamental para a compreensão do princípio alfabético e a aquisição da ortografia, e a construção da ortografia no contexto de situações reais de uso da linguagem escrita, integrando-a ao letramento. As considerações finais reiteram que a "idade certa" para a alfabetização não é um marco rígido, mas sim a confluência de um desenvolvimento cognitivo ativo, de imersão em práticas sociais significativas e de uma mediação pedagógica qualificada, propondo reflexões para práticas flexíveis e eficazes que promovam um letramento pleno.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Leitura; Escrita; Idade; Ortografia.

ABSTRACT: This article aims to discuss the complexity of literacy, addressing the process of reading and writing acquisition, the influence of age on its development, and the relevance of orthography, demystifying the notion of a "right age" and emphasizing the interdependence of cognitive, social, and cultural factors. The methodology is based on a bibliographic review of the contributions of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, Magda Soares, Lev Vygotsky, Artur Gomes de Morais, and Delia Lerner, seeking to understand how different theoretical perspectives impact pedagogical practices. It analyzes the psychogenesis of written language, which reveals the child as an active subject in the construction of knowledge through conceptualization phases (pre-syllabic to alphabetic), shifting the focus from chronological age to the level of individual development. Subsequently, literacy (mastery of the writing system) is distinguished from literacies (social use of reading and writing), advocating for their inseparable occurrence in an environment rich in textual practices. The social dimension of learning according to Vygotsky is explored, with the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), which highlights the crucial role of social mediation for the advancement of higher psychological functions, including written language. Additionally, phonological awareness, a fundamental metacognitive skill for understanding the alphabetic principle and acquiring orthography, is discussed, as is the construction of orthography in the context of real written language use situations, integrating it into literacy. The final considerations reiterate that the "right age" for literacy is not a rigid milestone, but rather the confluence of active cognitive development, immersion in meaningful social practices, and qualified pedagogical mediation, proposing reflec-

tions for flexible and effective practices that promote full literacy.
KEY-WORDS: Literacy; Reading; Writing; Age; Orthography.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, processo fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade, tem sido historicamente objeto de intensos debates e pesquisas. Uma das questões mais recorrentes e desafiadoras, tanto para educadores quanto para pais, reside na determinação da 'idade certa' para que a criança adquira as habilidades de leitura e escrita ortográfica. Essa discussão se torna ainda mais complexa ao considerarmos as diversas perspectivas teóricas e as particularidades do desenvolvimento infantil, que muitas vezes divergem sobre a melhor abordagem e o momento ideal para iniciar o ensino formal.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivos:

- Analisar as principais teorias sobre a aquisição da leitura e da escrita, com foco nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Magda Soares, Lev Vygotsky, Artur Gomes de Morais e Delia Lerner.
- Discutir a noção de 'idade certa' para a alfabetização, considerando aspectos cognitivos, sociais e culturais que permeiam esse processo.
- Refletir sobre a importância da ortografia no processo de alfabetização e como ela se integra às demais dimensões do letramento.
- Propor reflexões para práticas pedagógicas mais eficazes, que estejam alinhadas às necessidades de desenvolvimento de cada criança.

A relevância de aprofundar este debate reside na constante busca por métodos e abordagens que garantam o sucesso da alfabetização em um contexto educacional que exige resultados e adaptações às especificidades de cada estudante. Compreender as nuances do desenvolvimento da leitura e da escrita, à luz de referenciais teóricos consolidados, é crucial para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 As Concepções de Alfabetização: Ferreiro, Teberosky e Soares

2.1.1 A Psicogênese da Língua Escrita (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky)

O processo de alfabetização, compreendido como a aquisição da leitura e da escrita, ganhou novas perspectivas a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, especialmente com a publicação de sua obra seminal Psicogênese da Língua Escrita. As autoras revolucionaram a maneira de entender como as crianças constroem o conhecimento sobre o sistema alfabético, deslocando o foco de uma visão meramente mecânica para um processo ativo e construtivo por parte do aprendiz.

Ferreiro e Teberosky, por meio de suas pesquisas, demonstraram que a criança, antes mesmo de receber instrução formal, elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Esse percurso é marcado por diferentes níveis de conceitualização, que não se dão de forma linear, mas sim como um processo de sucessivas reorganizações. As principais fases identificadas são:

- Pré-silábica: Nesse estágio inicial, a criança não estabelece correspondência entre a fala e a escrita. Ela pode usar desenhos, grafismos variados ou letras aleatórias, sem controle de quantidade ou ordem, para representar o que quer escrever. A escrita é vista mais como um desenho ou uma forma de representação global.
- Silábica: A criança começa a perceber que a escrita representa a fala e que cada parte da fala (sílaba) pode ser representada por um grafismo. Ela pode usar uma letra para cada sílaba, sem se preocupar se a letra corresponde foneticamente ao som da sílaba. Por exemplo, para escrever 'gato', pode usar 'A O'.
- Silábico-alfabética: Este é um período de transição, onde a criança começa a combinar a lógica silábica com a alfabética. Ela pode representar algumas sílabas com uma única letra e outras com mais de uma, aproximando-se da correspondência sonora convencional. Para 'gato', poderia escrever 'GAO' ou 'GATO' (com erros ortográficos).
- Alfabética: A criança compreende o princípio do sistema alfabético, estabelecendo a correspondência entre fonemas (sons)

e grafemas (letras). Embora já consiga escrever, ainda pode apresentar dificuldades

com a ortografia convencional, que será adquirida progressivamente por meio do contato com a escrita e a intervenção pedagógica.

Essas descobertas trazem implicações profundas para a compreensão da 'idade certa' para a alfabetização. Longe de ser um marco cronológico fixo, a aquisição da leitura e da escrita é compreendida como um percurso de desenvolvimento cognitivo complexo e individual. Ferreiro e Teberosky argumentam que o que importa não é a idade da criança, mas sim o nível de conceitualização em que ela se encontra e como o ambiente escolar e familiar a estimulam a avançar em suas hipóteses sobre a escrita. Dessa forma, a alfabetização é vista como um processo ativo de construção do conhecimento, e não como mera memorização de letras e sílabas.

2.1.2 Alfabetização e Letramento (Magda Soares)

Complementando as discussões sobre a aquisição da escrita, a educadora Magda Soares oferece uma perspectiva fundamental para o campo da alfabetização no Brasil, especialmente ao distinguir os conceitos de alfabetização e letramento. Soares argumenta que, embora interligados, não são sinônimos e exigem abordagens pedagógicas distintas, mas complementares. Para Soares, a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico, ou seja, à capacidade de codificar (escrever) e decodificar (ler) palavras. Envolve o domínio das relações entre letras e sons, a correspondência grafema-fonema, e a compreensão das regras ortográficas. Em suma, é a aprendizagem da tecnologia da escrita.

Já o letramento é um conceito mais amplo, que abrange o uso social da leitura e da escrita. Significa a capacidade de participar de práticas sociais que envolvem a língua escrita, de compreender e produzir textos em diferentes contextos e com diversas finalidades. Uma pessoa letrada é aquela que não apenas sabe ler e escrever, mas que faz uso competente dessas habilidades em sua vida cotidiana, compreendendo o que lê e produzindo textos eficazes em variadas situações. Nesse sentido, a grande contribuição de Magda Soares é a defesa de que a alfabetização deve ocorrer indissociavelmente do letramento. Para ela, não basta que a criança decodifique palavras; é essencial que ela compreenda a função social da escrita desde o início do processo. A imersão em um ambiente letrado, com diferentes gêneros textuais e propósitos de leitura e escrita, permite à criança construir significados e perceber a relevância do que está aprendendo. Dessa forma, a 'idade certa' para a alfabetização, sob a ótica de Soares, é aquela em que a criança está inserida em um ambiente rico em práticas de leitura e escrita, que a convide a interagir com o mundo letrado e a desenvolver, simultaneamente, o domínio do sistema de escrita e suas múltiplas funcionalidades.

2.2 A Dimensão Social da Aprendizagem: Lev Vygotsky

Além das perspectivas que focam na construção individual do conhecimento ou na funcionalidade social da escrita, a obra de Lev Vygotsky oferece um olhar fundamental sobre a dimensão social da aprendizagem, que é intrínseca ao processo de alfabetização. Sua teoria sociocultural ressalta o papel crucial da interação e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem e, consequentemente, a leitura e a escrita.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação do indivíduo com o ambiente social e cultural. A linguagem, em particular, é vista como o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, essencial para a formação do pensamento e para o desenvolvimento das funções mentais mais complexas. Nesse sentido, a alfabetização não é apenas um processo de decodificação de símbolos, mas um ato cultural e socialmente situado, que se constrói nas interações da criança com pessoas mais experientes e com os instrumentos culturais disponíveis.

É nesse contexto que Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança – aquilo que ela consegue fazer sozinha – e o nível de

desenvolvimento potencial – aquilo que ela é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. No que tange à alfabetização, a ZDP implica que o professor ou o mediador desempenha um papel ativo e crucial, oferecendo os desafios e os suportes necessários para que a criança avance em suas hipóteses sobre a escrita e a leitura, internalizando novos conhecimentos e habilidades que, isoladamente, ainda não seria capaz de adquirir. A intervenção pedagógica eficaz, portanto, não deve se restringir ao que a criança já domina, mas sim atuar naquilo que ela está prestes a aprender.

Ao enfatizar a natureza social da aprendizagem e o potencial de desenvolvimento mediado, Vygotsky em A Formação Social da Mente oferece uma perspectiva que relativiza a noção de 'idade certa' para a alfabetização como um marco puramente cronológico. Para ele, o que realmente importa é a qualidade das interações e das oportunidades de mediação que a criança recebe em seu ambiente. Assim, a 'idade' ideal para a criança aprender a ler e escrever ortograficamente seria aquela em que há um contexto socialmente rico e intervenções pedagógicas apropriadas, capazes de impulsionar a criança em sua ZDP, independentemente de sua idade biológica exata.

2.3 Consciência Fonológica e Ortografia: Artur Gomes de Morais e Delia Lerner

Além dos aspectos psicogenéticos e socioculturais, a compreensão dos mecanismos de aquisição da leitura e da escrita passa, inegavelmente, pela análise da consciência fonológica e do tratamento da ortografia. Artur Gomes de Morais e Delia Lerner, cada um a seu modo, oferecem contribuições essenciais para entender como essas dimensões se integram ao processo de alfabetização. Artur Gomes de Morais, em sua obra Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização, destaca a consciência fonológica como uma habilidade metacognitiva fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita. Ele define consciência fonológica como a capacidade de refletir e manipular as unidades sonoras da língua, como sílabas, rimas, aliterações e, principalmente, os fonemas (os menores sons que distinguem as palavras). Não se trata de uma capacidade inata, mas de uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida por meio de atividades específicas e lúdicas, desde a educação infantil.

O desenvolvimento da consciência fonológica é crucial porque facilita a compreensão do princípio alfabético – a ideia de que letras representam sons. Crianças com boa consciência fonológica conseguem segmentar as palavras em sons e associá-los às letras correspondentes, o que torna o processo de decodificação e codificação muito mais eficiente. Isso impacta diretamente a aquisição da ortografia, pois a percepção clara dos sons da fala auxilia na representação correta desses sons na escrita. Morais argumenta que atividades envolvendo jogos com rimas, identificação de sílabas, distinção de sons iniciais e finais, e manipulação de fonemas preparam o terreno cognitivo da criança, independentemente da idade, para uma alfabetização mais consistente.

Complementando a discussão sobre a escrita e a ortografia, Delia Lerner, em sua obra Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário, oferece uma perspectiva sobre a leitura e a escrita como práticas sociais complexas que devem ser promovidas pela escola. Lerner defende que a aprendizagem da escrita, incluindo a ortografia, não pode ser reduzida a um conjunto de regras a serem memorizadas isoladamente. Em vez disso, a ortografia deve ser construída pela criança no contexto de situações reais de uso da linguagem escrita.

Para Lerner, a escola deve oferecer um ambiente onde a escrita tenha sentido e função, propiciando que os alunos se deparem com os desafios ortográficos em situações autênticas de produção e interpretação de textos. O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam, ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vistas ou das propostas que tentam promover para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir...

O necessário é fazer da escola um âmbito

onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

A reflexão sobre a ortografia ocorre quando a criança, ao escrever, se depara com a necessidade de representar fonemas que podem ter diferentes grafias, ou quando lê e percebe a padronização das convenções ortográficas. Assim, a 'idade certa' para a criança saber escrever ortograficamente não é um momento predeterminado, mas sim um processo contínuo de aprendizagem que se dá na interação com a cultura escrita e na resolução de problemas reais de escrita, com a mediação do professor. A abordagem de Lerner integra a ortografia ao processo de letramento, enfatizando que ela é uma ferramenta para a comunicação eficaz e não um fim em si mesma.

2.4 Síntese e Diálogo entre os Autores: A Alfabetização para Além da Idade Cronológica

Ao longo deste desenvolvimento, exploramos as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Magda Soares, Lev Vygotsky, Artur Gomes de Morais e Delia Lerner, cujas obras, embora com enfoques distintos, convergem para uma compreensão mais complexa e multifacetada da alfabetização. A análise conjunta dessas perspectivas permite-nos inferir que a aquisição da leitura e da escrita, incluindo o domínio ortográfico, transcende a mera cronologia etária, configurando-se como um processo contínuo e interdependente de fatores cognitivos, sociais e culturais.

Ferreiro e Teberosky em Psicogênese da Língua Escrita revelam que a criança é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento sobre a escrita por meio de hipóteses sucessivas, o que desmistifica a ideia de uma "idade ideal" única para iniciar o processo, priorizando o respeito às fases de desenvolvimento individual. Complementarmente, Magda Soares em Alfabetização e Letramento amplia essa visão ao integrar a alfabetização ao letramento, defendendo que o fundamental é a imersão da criança em um universo onde a escrita tenha sentido e função social desde o princípio. Assim, não se trata de quando a criança está "pronta", mas de como e com que propósito ela é exposta à linguagem escrita. A dimensão social, tão enfatizada por Lev Vygotsky em A Formação Social da Mente, sublinha que a aprendizagem, incluindo a alfabetização, é mediada pelas interações humanas e pelos instrumentos culturais. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) vygotskiana sugere que o avanço da criança depende da qualidade da mediação oferecida pelo adulto ou por pares mais experientes, o que novamente relativiza a idade e destaca a importância de um ambiente pedagógico estimulante.

Por fim, Artur Gomes de Morais em Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização e Delia Lerner em Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário enriquecem o debate ao abordar as habilidades específicas e a contextualização do ensino. Morais ressalta a relevância da consciência fonológica como precursora da alfabetização, indicando que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser estimulado precocemente. Lerner, por sua vez, argumenta que a ortografia é adquirida de forma significativa

quando integrada a práticas reais de leitura e escrita, e não como um conjunto isolado de regras.

Desse modo, a 'idade certa' para a criança saber ler e escrever ortograficamente emerge, a partir do diálogo entre esses autores, como um constructo que se afasta de marcos etários rígidos. Em vez disso, é a confluência de um desenvolvimento cognitivo ativo (Ferreiro e Teberosky), de uma imersão em práticas sociais significativas de escrita (Soares e Lerner), e de uma mediação pedagógica qualificada que atue na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Vygotsky e Morais) que determinará a efetividade do processo. As práticas pedagógicas, portanto, devem ser flexíveis, respeitando o ritmo de cada aluno e oferecendo múltiplas oportunidades para que a criança construa seu conhecimento sobre a língua escrita de maneira contextualizada e prazerosa, sem forçar etapas ou desconsiderar o processo

construtivo intrínseco à alfabetização.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta análise sobre a alfabetização, com foco nas complexidades que envolvem a 'idade certa' para a aquisição da leitura e escrita ortográfica, revisitamos os objetivos propostos inicialmente. Buscamos analisar as contribuições de renomados autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Magda Soares, Lev Vygotsky, Artur Gomes de Morais e Delia Lerner, e discutir como suas perspectivas teóricas iluminam a compreensão desse processo fundamental.

As reflexões desenvolvidas ao longo do artigo permitem concluir que a alfabetização não pode ser reduzida a um marco etário rígido ou a um método único e universal. Pelo contrário, emerge como um processo complexo, dinâmico e multifacetado, influenciado por uma intrínseca interação entre fatores cognitivos inerentes à criança (como demonstrado pela psicogênese da língua escrita), fatores sociais e culturais que permeiam as práticas de letramento (conforme as contribuições de Soares e Vygotsky), e o desenvolvimento de habilidades específicas como a consciência fonológica (enfatizada por Morais) em ambientes que promovam a reflexão sobre a escrita em contextos reais (abordagem de Lerner).

A questão da 'idade certa' para a criança saber ler e escrever ortograficamente, portanto, é redefinida. Não se trata de um ponto fixo no tempo, mas de um conjunto de condições propícias que permitem à criança avançar em suas hipóteses e construir o sistema de escrita de forma significativa. Isso implica que a intervenção pedagógica deve ser flexível, sensível às diferentes fases de desenvolvimento de cada aluno e capaz de oferecer a mediação necessária para que o conhecimento seja construído e consolidado. A ortografia, por sua vez, deve ser vista como parte integrante desse processo construtivo, aprendida no uso e na reflexão sobre a linguagem escrita, e não como um conjunto isolado de regras.

Diante dessas considerações, é crucial que educadores e formuladores de políticas educacionais compreendam a alfabetização em sua totalidade, evitando simplificações e reconhecendo a diversidade de percursos de aprendizagem. Investir em formações continuadas que abordem essas diferentes perspectivas teóricas e em práticas pedagógicas inovadoras que promovam ambientes letrados e significativos, desde a educação infantil, é essencial para garantir que cada criança desenvolva plenamente suas capacidades de leitura e escrita, tornando-se um cidadão verdadeiramente letrado.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, Reimpressão 2007

LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998 .

UMA ANÁLISE SOBRE OS PRÓS E OS CONTRAS NO METODO ABA PARA O TRATAMENTO DO TEA

ORLANI NATAL RIBEIRO

RESUMO
A análise comportamental aplicada (ABA) é uma terapia que ajuda crianças com autismo a aprender habilidades e diminuir comportamentos problemáticos, como machucar-se. Existem várias formas diferentes de ABA. Todos se baseiam na ideia de que o reforço de certos comportamentos levará as crianças a repeti-los. Estudos demonstraram que o ABA é eficaz, mas alguns pais e defensores do autismo não apoiam seu uso. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o contexto dos fatos e controvérsias que envolvem a ABA aplicada ao autista sobre olhar da Psicologia, psicopedagogia e educação Especial. Como objetivos específicos, teve-se o de desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, mais precisamente discorrer sobre o histórico da ABA, sua aplicação em indivíduos autistas e, por fim, analisou-se os posicionamentos a favor e contra. A metodologia utilizada foi por meio de consulta a fontes de pesquisas que tratam dos assuntos aqui abortados (sites, livros, artigos científicos e a própria lei). Constatou-se que um bom psicólogo tem como objetivo descobrir maneiras construtivas e usem seus interesses, mas que lhes permitam participar da sociedade e que lhes dê a maioria das escolhas.

PALAVRAS-CHAVE: Método ABA; Comportamento; Terapia.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a humanidade conviveu com pessoas cujo comportamento não condizia com as noemas sociais de convivência. Muitos de nós, no passado, dividimos o nosso cotidiano com parentes e amigos que não apresentavam o comportamento comum ao nosso meio e esses indivíduos eram chamados de estranhos, esquisitos, etc. Esse comportamento atípico era rejeitado pela sociedade, cabendo aos pais a difícil tarefa (muitas vezes inadequada) de ensinar aos filhos a difícil tarefa de viver bem.

Com o tempo os profissionais da Psicologia foram pesquisando mais profundamente esses comportamentos que em um certo momento passaram a ser denominados de "Autismo". uma denominação atribuída a pessoas com várias comorbidades.

Recentemente, essa denominação criou uma nova vertente, passando a ser denominado como TEA – Transtorno do Espectro Autista.

AUTISMO E DEFICIÊNCIAS

O desenvolvimento do cérebro começa antes do nascimento e na idade adulta. As primeiras interações e experiências com os cuidadores ajudam a moldar o cérebro de uma criança pequena. Construir um cérebro saudável desde cedo fornece à criança uma base sólida e aumenta os resultados positivos a longo prazo.

Mas nem todas as experiências das crianças são positivas. O estresse severo e frequente resultante da pobreza, abuso e negligência pode se tornar tóxico para o desenvolvimento da criança. Felizmente, relacionamentos positivos e comunidades de apoio podem ajudar as crianças pequenas e suas famílias a construir resiliência e desenvolver relacionamentos fortes e estimulantes - para que as crianças alcancem seu pleno potencial.

Experiências positivas e de alta qualidade na primeira infância oferecem a melhor oportunidade de preparar as crianças para o sucesso na escola e na vida

Mas e o que dizer de crianças com deficiência? A lei Nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui o estatuto da pessoa com deficiência, nos informa que:

Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para Amaral (1996), a condição de deficiente se remete a inutilização total ou parcial de função, sentido ou capacidade física ou mental, capaz deixar seu portador em desvantagem no que diz respeito a vida social.

Ao longo da história, o conceito de autismo

passou a significar coisas diferentes. Inicialmente, a dificuldade de aprendizagem era a categoria ampla que abrangia todos os tipos de deficiência. Em resposta a uma categoria vaga, as escolas públicas lidam com essas deficiências de várias maneiras que são diferentes das estratégias frequentemente usadas para crianças com autismo hoje.

Décadas atrás, as crianças com deficiência eram frequentemente negligenciadas e totalmente excluídas do sistema de ensino público.

Mais recentemente, na década de 90, as deficiências foram mais amplamente aceitas; embora ainda houvesse poucas crianças com deficiência na rede pública de ensino.

Autismo, Transtorno do Espectro do Autismo trata-se de um distúrbio do neurodesenvolvimento que faz com o indivíduo possua déficits constantes de comunicação e interação social.

Autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo é um termo genérico. O espectro autista é amplo e normalmente nos referimos a isso como autismo leve a grave. O termo 'Síndrome de Asperger' foi originalmente usado para se referir a uma forma leve de autismo, mas este não é mais um termo diagnóstico formal.

Trata-se de uma deficiência de desenvolvimento que afeta a forma como as pessoas respondem ao ambiente em termos comportamentais, sociais e comunicativos. Uma vez que existe uma ampla variedade de maneiras pelas quais esse transtorno se manifesta, as pessoas em diferentes partes desse espectro têm diferentes pontos fortes e fracos.

O termo “autismo” não entrou no vocabulário comum por muito tempo e mesmo após “intitulado”, era extremamente raro que crianças da década de 1980, 90, 2000, fossem diagnosticadas com autismo. Todas as deficiências durante esse período se enquadraram na categoria de “retardo mental” e, portanto, foram tratadas de forma extremamente pobre ou não foram tratadas de forma alguma na rede pública de ensino.

Alguns sinais comuns de transtorno do espectro do autismo, conforme Rocha (2018) incluem: Ter dificuldade para falar ou fazer contato visual; parece preferir jogar sozinho e muitas vezes está "em seu próprio mundo"; mostra anexos incomuns a certos objetos ou atividades; Conflitos em interações sociais com outros alunos; parece excessivamente sensível a ruídos ou imagens.

Mesmo com os recentes estudos e abordagens sobre o assunto, muitas pessoas confundem o TEA com alguma patrologia clínica, porém, sabe-se que não se trata de uma doença e sim um modo diferente de compreender o mundo.

O TEA tem algumas disfunções nos domínios do comportamento, da interação social e da comunicação. Por isso, é normal que pais, professores e parentes especulem sobre esse comportamento, muitas vezes de maneira inadequada.

Foram criadas diversas abordagens possíveis para se trabalhar com o TEA, de modo que os portadores desse espectro aprendam a interagir com os adultos, conquistem independência na realização de tarefas e aprendam conteúdos curriculares.

No campo da psicologia do comportamento, diversos terapeutas trabalham com programas de intervenção baseados na “Análise Aplicada do Comportamento – ABA”, da sigla em inglês: Applied Behavier Analysis), que trabalha visando evidências para o TEA.

ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma terapia baseada na ciência da aprendizagem e do comportamento)

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) é um tipo de terapia que se concentra em melhorar comportamentos específicos, como habilidades sociais, comunicação, leitura e acadêmicas, bem como habilidades de aprendizagem adaptativa, como destreza motora fina, higiene, arrumação, capacidades domésticas, pontualidade e competência profissional.

ABA é eficaz para crianças e adultos com distúrbios psicológicos em uma variedade de ambientes, incluindo escolas, locais de trabalho, residências e clínicas. Também foi demonstrado que ABA consistente pode melhorar significativamente comportamentos e habilidades e diminuir a necessidade de serviços especiais.

A terapia ABA aplica o entendimento de como o comportamento funciona em situações reais. O objetivo é aumentar os com-

portamentos que são úteis e diminuir os que são prejudiciais ou afetam o aprendizado.
O reforço positivo é uma das principais estratégias utilizadas na ABA.
Quando um comportamento é seguido por algo que é valorizado (uma recompensa), é mais provável que a pessoa repita esse comportamento. Com o tempo, isso incentiva uma mudança positiva de comportamento.)
Primeiro, o psicólogo identifica um comportamento objetivo. Cada vez que a pessoa usa o comportamento ou habilidade com sucesso, ela recebe uma recompensa.
A recompensa é significativa para o indivíduo - os exemplos incluem elogios, um brinquedo ou livro, assistir a um vídeo, acessar o playground ou outro local e muito mais.
Recompensas positivas encorajam a pessoa a continuar usando a habilidade.
Com o tempo, isso leva a uma mudança significativa de comportamento.
O reforço negativo ocorre de maneira oposta. Sempre que um comportamento que se quer extirpar acontece, um reforço negativo é atribuído, tal como uma repreensão, ou, nos tempos mais antigos, castigos, inclusive físicos.
ABA é muito mais do que uma intervenção para crianças com autismo. Ele pode ser usado para ajudar em qualquer coisa, desde o tratamento de distúrbios alimentares até o controle de tráfego.
A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é um tipo de intervenção terapêutica que pode melhorar as habilidades sociais, de comunicação e de aprendizado por meio de técnicas de reforço. Além de melhorar os comportamentos adaptativos gerais, como habilidades sociais, habilidades de aprendizado, pode se concentrar no aprendizado de habilidades específicas, como destreza motora fina, higiene, etc. Alguns também chamam de Terapia Comportamental do Autismo, mas é apenas uma das aplicações da ABA.
ABA é eficaz para crianças e adultos com problemas psicológicos em uma variedade de ambientes, incluindo escolas, residências e clínicas.
Também foi demonstrado que a terapia ABA consistente pode melhorar significativamente habilidades e comportamentos positivos e diminuir a necessidade de serviços especiais no futuro
As últimas décadas, a Análise Comportamental Aplicada, ou ABA, cresceu em um amplo grupo de abordagens e técnicas projetadas para ajudar crianças com autismo.
Princípios da terapia comportamental - reforço positivo de comportamentos desejados - são usados, geralmente de forma intensiva, para ajudar crianças autistas a desenvolver habilidades que não estão adquirindo naturalmente e para reduzir comportamentos que são prejudiciais a elas, como a automutilação. Os analistas do comportamento examinam as causas e consequências do comportamento. Em seguida, desenvolvem intervenções com base nessas informações.

As metas podem incluir diferentes áreas de habilidades, como:
Comunicação e linguagem
Habilidades sociais
Comportamentos de autocuidado
Jogo e lazer
Habilidades motoras
Aprendizagem e habilidades acadêmicas (PEREIRA, 2019).

O plano de instrução divide cada uma dessas habilidades em etapas pequenas e concretas.
O terapeuta ensina cada passo, um por um, desde o simples (por exemplo: imitar sons individuais) até o mais complexo (por exemplo: manter uma conversa). O progresso é medido pela coleta de dados em cada sessão de terapia. Os dados ajudam a monitorar o progresso da criança em relação aos objetivos de forma contínua.
O terapeuta se reúne regularmente com os membros da família para revisar as informações sobre o progresso, a fim de planejar com antecedência e ajustar os planos e metas de ensino de acordo.
ABA, Análise aplicada do comportamento, representa um tratamento comportamental indutivo que ensina à criança habilidades que não possui. Cada habilidade é ensinada em plano individual, associando a uma instrução.
O método ABA recebe como critica a de supostamente robotizar as crianças, o que nos parece correto, já que a ideia é interferir precocemente o máximo possível, para

promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela pode ser maximamente independente o mais cedo possível.

No que diz respeito às abordagens terapêuticas e educacionais para pessoas com distúrbios incluídos no espectro do autismo (DEA) as propostas de intervenção baseadas no modelo da análise de comportamento aplicada têm dado resultados científicos comprovados). Nesse sentido, a ABA é um instrumento de intervenção que determina o comportamento e os fatores que provavelmente resultarão na sua repetição.

Baseado nessas informações, ocorrerá o delineamento e acompanhamento dos processos de intervenção.

Conforme Vismara, Rogers; Sulzer-Azaroff et. al apud Fernandes; Amato (2013, p. 290), "os programas incluem as habilidades verbais e de comunicação em níveis de intensidade da intervenção semelhantes aos destinados às habilidades cognitivas e acadêmicas e às dificuldades de comportamento". Outrossim, os princípios da ABA, a participação dos pais no ambiente doméstico e a formação específica dos terapeutas são essenciais para o sucesso dessa abordagem proposta.

As intervenções da ABA usam comportamentos comunicativos para crianças com DEA, fazendo com que outros profissionais de outras áreas, como os fonoaudiólogos, usem os fundamentos da ABA.

A Análise Aplicada do Comportamento contribui neste sentido, com base em evidências publicadas mundialmente. Já em 1987 Lovaas descrevia a EarlyIntensiv e Behavioral Intervention – EIBI, visando a uma melhor adaptação do sujeito, com foco na diminuição de comportamentos identificados como inadequados e no aumento de comportamentos mais adaptativos e funcionais para o desenvolvimento da criança, sendo que a carga horária indicada é de 30 a 40 horas semanais.

Através de seus estudos foi possível comprovar que os comportamentos das crianças com um Transtorno do Espectro do Autismo podem ser modificados frente a procedimentos específicos, com ampliação do repertório referente a diversas habilidades importantes para o aprendizado. No ABA, as instruções são estruturadas. Primeiro, a terapia ocorre em um esquema de um terapeuta para uma criança em casa. Se baseia em um currículo individualmente planejado, com o repertório apresentado inicialmente na avaliação nominada de linha de base.

Por meio dessa avaliação, as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar, são reavaliados e reestruturados constantemente, sendo importante o envolvimento da família nesse processo de intervenção.

Pesquisas demonstram que a terapia com Analise Aplicada do Comportamento vem mostrando-se como um caminho eficaz e promissor para crianças com TEA. Para tanto, o relato abaixo discorre sobre a ABA: a criança esteve em avaliação aos 9 meses de idade por encaminhamento do neurologista, após os pais identificarem alguns sinais compatíveis com um Transtorno do Espectro do Autismo, tais como oscilação do contato visual, ausência de imitação motora e verbal, manipulação repetitiva de alguns objetos, ausência de atenção compartilhada e movimentos repetitivos e estereotipados das mãos e pés, em situações especificas. Iniciou terapia baseada em ABA, sendo uma vez por semana no consultório, com duração de 1 hora, e duas vezes por semana em casa, com duração de 2 horas cada.

A avaliação foi realizada através de anamnese com os pais, aplicação de escalas de desenvolvimento com os pais e verificação com a criança, além de contato direto através de atividades direcionadas e livres para observação de habilidades e comportamentos alvo.

Baseado no exposto anteriormente, houve a estimulação de habilidades básicas e a ampliação do repertório da criança.

O planejamento e os objetivos iniciais "se fundamentaram em programas de contato visual, imitação motora com objetos, imitação verbal, solicitações através do apontar, seguimento de instruções simples e uso funcional de brinquedos".

O planejamento em casa direcionou e orientou quanto à alimentação, estimulação da habilidade motora grossa e atenção compartilhada.

Para tal, foram empregadas estratégias como o Ensino por Tentativas Discretas, Ensino Incidental, Modelagem e orientação à família para manejo de comportamentos

inadequados e estimulação de habilidades deficitárias.

O uso funcional de figuras de comunicação, conhecido como PECS foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos autistas a adquirir capacidade de comunicação. É um método de baixo custo que utiliza a comunicação através de cartões para crianças que não falam e organiza a linguagem verbal das crianças que falam.

O TEACCH, tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios da Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.7, p. 65209-65227 jul. 2021 Brazilian Journal of Development 65222 ISSN: 2525-8761 comunicação, trata-se de uma intervenção que utiliza uma avaliação chamada PEP-R (perfil psico educacional revisado) para avaliar a criança (CORNELSEN, 2007). Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, indicando visualmente quais tarefas serão realizadas, além de ensinar o que vem antes e acontece depois, proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento. Se adotarmos um sistema de comunicação convencional as formas como os autistas comunicam suas necessidades não é imediatamente compreendida (BABTISTA; BOSA, 2002).

Observa-se o interesse dos métodos educacionais em desenvolver a socialização e, sobretudo a linguagem em crianças autistas, pois como afirma Lamônica (1992, p. 5): por causa de sua desvantagem nas habilidades sociais, é necessário proporcionar períodos de interação nos quais devam ser envidados esforços especiais para favorecer a reciprocidade da criança autista, facilitando, assim, a comunicação social". Então, o ensino da linguagem aos autistas deve ser desenvolvido em ambientes naturais, pois facilita uma rotina que eles respondem melhor aos estímulos.

O autismo pode ser grave ou tão leve que o indivíduo consegue levar uma vida próxima do normal.

O TEA compromete o desenvolvimento do autista, principalmente na área da interação social e da comunicação.

Geralmente, a pessoa com TEA possui um repertório muito restrito de atividades e interesses.

O autismo não tem cura, mas se for diagnosticado cedo, com assistência de fonoaudiólogo, psicólogo, psiquiatra e outros profissionais, a criança poderá desenvolver habilidades fundamentais para melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem

A escola é um espaço que favorece a socialização e os meios de aprendizagem, devendo os pais, professores e equipe pedagógica se envolver no processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo. Sendo assim, se necessita compreender a prática inclusiva para lidar com o estudante que tem o TEA

Dentre as práticas humanistas, se deverá agir, respeitando o ritmo de cada estudante, motivando o autista com carinho e compreensão.

A abordagem ABA se estrutura a partir de um esquema em que o terapeuta planeja um repertório de atividades a serem realizadas, apresentado, inicialmente, na avaliação nominada de linha de base.de acordo com a aba, o tratamento deve ser planejado com base em alguns conceitos essenciais focados na aprendizagem sem erros, diminuindo assim, alguns atrasos na cognição.

Mesmo com a grande utilização desse método, existem algumas críticas a serem consideradas, como a "Robotização", por exemplo, por serem aplicadas rotinas muito objetivas e concretas com uma tendência a fazer com que o paciente tenha um comportamento muito esquematizado, não havendo a possibilidade de reflexão sobre seus atos.

Alguns profissionais que trabalham com o método ABA alegam que, pelo fato de as pessoas com autismo terem uma compreensão mais leteral das coisas, uma abordagem mais compreensível não funcionaria, jáque eles não são capazes de alcançar todo o conteúdo do complexo mundo da convivência. É possível que uma pessoa com autismo precise de muitas intervenções ao longo da vida, inclusive quando adulto.

O método ABA também sofre críticas quando aplicado de maneira uniforme, como um manual e, considerar o indivíduo e suas características individuais dentro da diversidade do TEA deve ser essencial.

Outra polêmica que envolve as terapias ABA é a ideia de que elas podem ser usadas para que os pacientes com autismo pareçam

"menos autistas", ou seja, que elas buscam alcançar um padrão de normalidade para ajuste à convivênci social. Isso acontece principalmente nas estereotipias – movimentos motores necessários para que o autista controle seu stress ou ansiedade.
Mesmo assim, alguns profissionais optam por reduzir ou, até mesmo, tentar acabar com as estereotipias por entenderem que as características possam causar estranhamento aos próximos.
Outra crítica ao ABA é que a versão mais antiga dele usava punições, além de recompensas. As punições não são mais usadas no ABA, mas os críticos acham que ainda é muito difícil para as crianças porque é muito repetitivo. Os defensores argumentam que o ABA moderno costuma ser muito menos repetitivo e que os profissionais são treinados para tornar o aprendizado divertido e interessante para a criança.
Uma outra consideração a ser levada é que a ABA está muito focada em eliminar comportamentos em vez de desenvolver habilidades. Alguns praticantes concordam que isso pode ser um problema. Eles enfatizam que a terapia precisa se concentrar no que as crianças deveriam estar fazendo, ao invés do que elas não deveriam estar fazendo.
A AMA - American Medical Association recebeu uma proposta por parte seção de estudantes de medicina para a remoção do apoio à realização de Análise do Comportamento Aplicada (ABA), até o momento considerada o "padrão-ouro" de intervenção para tratamento de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a intervenção mais largamente utilizada e financiada pelas políticas públicas dos Estados Unidos e Canadá.
O método ABA foi concebido em 1961 pelo Dr. Ole Ivar Lovaas para condicionar comportamentos neuro típicos em crianças. Ela é um tipo de terapia interpessoal que visa melhorar as habilidades e modificar os comportamentos através de um modelo baseado em recompensas.
Algumas discussões éticas envolvem o Dr. Ole, uma vez que antes de engajar-se no tratamento de crianças com TEA, ele se dedicou a estudar terapia de conversão para pessoas homossexuais. Além disso, entende-se hoje que o uso de alimentação e direito a ir ao banheiro como reforços positivos (práticas utilizadas no início dos estudos) guarda em si questões éticas preocupantes.
Os elementos que sustentam a argumentação da AMA são os seguintes:

A princípio, parte-se da discussão que o comportamento desejado é frequentemente definido pelo adulto, sem o consentimento da criança e pode incluir estímulos não prejudiciais ou comportamentos de enfrentamento e que o objetivo da terapia seria "fazer a criança parecer normal".

Tais preocupações éticas são atreladas as seguintes evidências: adultos expostos a ABA são mais propensos ao suicídio; a exposição a ABA tem sido associada ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) – 62 % dos adultos expostos a ABA vs 27% dos adultos não expostos e a fraca evidência que endossa a realização de ABA – baseando-se em uma revisão sistemática da Cochrane realizada em 2018, com evidências sugerindo que os efeitos da intervenção precoce intensiva na redução da gravidade dos sintomas do autismo e do comportamento problemático são pequenos, com ganhos nas áreas de comportamento adaptativo, QI, comunicação, socialização e habilidades da vida diária, com os maiores ganhos obtidos no QI e os menores na socialização.
A declaração final da AMA endossa a necessidade de uma articulação entre as partes interessadas para que um cuidado abrangente e especializado que reconheça a diversidade e a personalidade de indivíduos neurodivergentes possa ser estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento do ser humano tem sido observado e estudado desde sempre. Não podemos apontar qual o melhor modelo para se viver em sociedade.
Em um mundo contemporâneo em que muitos valores morais foram esquecidos ou negligenciados, fica impossível apontar qual a maneira mais adequada de se conviver.
Os meios artificiais de comunicação tornaram-se a principal maneira de nos comunicar, tornando-nos cada vez mais distantes fisicamente.
O comportamento do homem "comum", se é que podemos afirmar o que deve ser co-

mum, vem sendo permeado por influências digitais, criadas por inteligências artificiais, que captam referências das mais distintas para se criar uma verdade. Uma verdade artificial.

O empoderamento do homem diante das ideias de liberdade de expressão nem sempre são utilizados para o bem ou para o convívio social. Portanto, como podemos avaliar ou criticar o comportamento das pessoas atípicas. O mundo está atípico.

Com a globalização e a informação em massa, passamos a perceber mais do que nunca, que ninguém pode ser considerado "normal", o normal estabelecido pela ordem mundial.

Diante dessa situação contemporânea, com uma distribuição caótica de informações, temos os seres "Atípicos" que não conseguem acompanhar as transformações do mundo da mesma maneira que os neuro típicos, pois possuem uma mente plena, sem condições de avaliar situações de maneira lúdica ou maliciosa para suportar essa convivência e que para conseguir acompanhar o mundo de maneira suportável, precisa de acompanhamento profissional de qualidade.

Muitos foram os métodos criados para o tratamento ou "Treino" para esse convívio e, com certeza, muitos outros surgirão com o aumento de conhecimento e pesquisas a respeito do assunto, e para isso temos que contar com bons profissionais para esse atendimento.

Constatou-se que um bom psicólogo, trabalhando ou não com o método ABA, é capaz de descobrir maneiras terapêuticas que proporcionem às crianças, formas de participar da sociedade e que lhes dê a maioria das escolhas. É isso que faz a diferença. Sendo assim, não se deve desejar apenas uma pessoa mais bem comportada, mas sim uma pessoa que possa fazer o máximo possível e obter o máximo de contrapartida positiva do mundo a que pertence.

A papel do psicólogo ficou claro no assunto em questão, o qual deve se despir de incertezas e fraquezas e tomar para si sua função de norteador de práticas condizentes com a realidade e necessidade atual do indivíduo.

Para tanto deve se utilizar de todas as ferramentas disponíveis e com isso maximizar as chances de sucesso.

Para que isso ocorra, deve haver proatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação do educador para alcançar, enfim, a máxima do procedimento interventivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL; L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. Cadernos de Psicologia. Minas Gerais, 1996.

BAPTISTA, Cleonice Bosa – Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção-editora Artmed- 2002

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 2018/2015/Lei/L13146.htm > acessado em 20/02/2023.

OLIVEIRA NETO; S. P, et al. G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA, SBC – Proceedings of SB Games 2013.

ROCHA; Sandra Marthina Chaconda – Repositório Institucional da UFPB- 12/11/2018

https://redenatjus.org.br/parecer-tecnico-cientifico-sobre-aba-para-o-tratamento-de-tea-estadi

https://portal.afya.com.br/psiquiatria/ama-retira-apoio-para-analise-do-comportamentoaplicada-por-falta-de-evidenciasponivel-no-e-natjus. 11/12/2024

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PALOMA DE ALBUQUERQUE BERNARDI

RESUMO

A partir de revisões bibliográficas, o presente trabalho surgiu com o intuito de investigar como acontece a inserção do corpo e do movimento na educação infantil em nosso país, analisando tanto as perspectivas históricas quanto as práticas contemporâneas. Busca-se compreender qual foi a importância dessas práticas para as gerações passadas, como as crianças aprendiam e como se configuram as estratégias de ensino e aprendizagem na atualidade. Essa reflexão se mostra essencial, pois o corpo e o movimento são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento integral da criança, influenciando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Além dessas questões, o trabalho aborda de forma detalhada as diferentes linguagens desenvolvidas por meio do ensino das atividades corporais, destacando a relevância de experiências que estimulem a expressão, a criatividade, a coordenação motora e a socialização. Através de atividades lúdicas, jogos, danças e outras manifestações corporais, a criança tem a oportunidade de vivenciar um aprendizado mais dinâmico e significativo, no qual o corpo se torna protagonista do processo educativo.

Ainda, são feitas análises críticas em torno da abordagem do movimento na educação infantil, observando que, em muitas situações, a prática pedagógica acaba sendo simplificada e limitada. Muitas vezes, as propostas são reduzidas a meros gestos repetitivos, desprovidos de intencionalidade pedagógica e afastados de uma perspectiva integradora. Essa redução empobrece a experiência da criança, restringindo as possibilidades de desenvolvimento pleno que a educação infantil pode oferecer. Portanto, o trabalho defende a necessidade de ressignificar as práticas corporais nessa etapa da educação, promovendo um ensino mais rico, inclusivo e capaz de favorecer a formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Movimento, história, infância, linguagem, aprendizagem.

ABSTRACT

Based on literature reviews, this work aims to investigate how the body and movement are incorporated into early childhood education in our country, analyzing both historical perspectives and contemporary practices. The aim is to understand the importance of these practices for past generations, how children learned, and how teaching and learning strategies are configured today. This reflection is essential, as the body and movement are fundamental elements in the child's comprehensive development process, influencing motor, cognitive, affective, and social aspects.

In addition to these issues, the work addresses in detail the different languages developed through the teaching of physical activities, highlighting the importance of experiences that stimulate expression, creativity, motor coordination, and socialization. Through playful activities, games, dance, and other bodily expressions, children have the opportunity to experience more dynamic and meaningful learning, in which the bod becomes the protagonist of the educational process. Furthermore, critical analyses are conducted on the approach to movement in early childhood education, noting that, in many situations, pedagogical practice ends up being simplified and limited. Often, proposals are reduced to mere repetitive gestures, devoid of pedagogical intentionality and far removed from an integrative perspective. This reduction impoverishes the child's experience, restricting thepossibilities for full development that early childhood education can offer. Therefore, the work advocates the need to redefine bodily practices at this stage of education, promoting a richer, more inclusive teaching environment capable of fostering the individual's comprehensive development.

Keywords: Movement, history, childhood, language, learning

Resumen

Basado en revisiones bibliográficas, este trabajo busca investigar cómo se incorporan el cuerpo y el movimiento en la educación infantil en nuestro país, analizando tanto las perspectivas históricas como las prácticas contemporáneas. El objetivo es comprender la importancia de estas prácticas para las generaciones pasadas, cómo aprendieron los niños y cómo se configuran las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Esta reflexión es esencial, ya que el cuerpo y el movimiento son elementos fundamentales en el proceso de desarrollo integral del niño, influyendo en los aspectos motores, cognitivos, afectivos y sociales.
Además de estos temas, el trabajo aborda en detalle los diferentes lenguajes que se desarrollan a través de la enseñanza de actividades físicas, destacando la importancia de las experiencias que estimulan la expresión, la creatividad, la coordinación motora y la socialización. A través de actividades lúdicas, juegos, danza y otras expresiones corporales, los niños tienen la oportunidad de experimentar un aprendizaje más dinámico y significativo, en el que el cuerpo se convierte en el protagonista del proceso educativo. Además, se realizan análisis críticos sobre el enfoque del movimiento en la educación infantil, observando que, en muchas situaciones, la práctica pedagógica termina siendo simplificada y limitada. A menudo, las propuestas se reducen a meros gestos repetitivos, carentes de intencionalidad pedagógica y alejados de una perspectiva integradora. Esta reducción empobrece la experiencia del niño, restringiendo las posibilidades de desarrollo integral que ofrece la educación infantil. Por ello, el trabajo aboga por la necesidad de redefinir las prácticas corporales en esta etapa educativa, promoviendo un entorno pedagógico más rico e inclusivo, capaz de fomentar el desarrollo integral del individuo.

Palabras clave: Movimiento, historia, infancia, lenguaje, aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o espaço educacional reservado às crianças nos centros educacionais e em suas próprias casas, são bem limitados, sobretudo, a falta de contato com os materiais que são tão necessários para o seu desenvolvimento integral.
Além dos espaços e materiais, o convívio no seio familiar também sofreu algumas alterações, visto que hoje, a mulher sai de casa para trabalhar e assim como o homem de antigamente, ela passa o dia todo fora deixando os filhos e a casa sob os cuidados de outras pessoas. Por conta disso, é comum que as crianças tenham as suas distrações à medida que lhes são proporcionadas e que muitas vezes, essas distrações têm a função de suprir a ausência e a carência que têm do convívio com seus pais.
Por esta ser a era tecnológica, é comum que os pais reconfortem os seus filhos, os quais eles passam muito tempo longe, com tablets, celulares, videogames, computadores e uma infinidade de aparelhos eletrônicos que tem como função o entretenimento e diversão. Com certeza, essa é uma estratégia muito boa, visto que as crianças e adolescentes também desenvolvem algumas habilidades cognitivas para manusearem esses aparelhos e muitos, acabam sendo influenciados, até mesmo em sua vida profissional, desempenhando funções que exigem altíssimas habilidades neste rol de conhecimentos. Mas, com todo o tempo que as crianças têm passado na frente desses aparelhos, alguns aspectos relacionados ao seu desenvolvimento psicomotor têm sido comprometidos, visto que as atividades quase não exigem movimentos e as crianças passam a maior parte do dia para desenvolvê-las.
Contudo, apesar desse novo panorama de vivencias e atividades executadas pelas crianças, sabe-se que é na tenra idade que o desenvolvimento psicomotor se torna essencial, servindo como suporte para a aprendizagem.
Para os profissionais de educação física que atuam com o desenvolvimento infantil é fundamental o conhecimento sobre as bases psicomotoras e que se reconheça o quão importante é que elas sejam bem desenvolvidas e que possuem uma ligação direta com a aprendizagem e com possíveis dificuldades de aprendizagem, sabendo qual o melhor caminho para intervenções.

A APRENDIZAGEM DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem da criança pequena na educação infantil acontece através da utilização de diversos aspectos interligados, que abrangem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Um desses aspectos fundamentais é o movimento. O corpo da criança é incessante: ela se movimenta o tempo todo, explorando o espaço ao seu redor e interagindo com o ambiente e as pessoas. Isso ocorre porque uma das primeiras formas que a criança encontra para se comunicar, desde muito cedo, é por meio dos seus movimentos. Antes mesmo da aquisição da fala, ela expressa suas necessidades, emoções e interesses através de gestos, expressões faciais e deslocamentos corporais.

Na educação infantil, compreender o corpo como meio de aprendizagem significa reconhecer que cada movimento é carregado de significado e potencial pedagógico. Ao correr, pular, dançar, empilhar blocos ou participar de jogos simbólicos, a criança não está apenas "gastando energia", mas construindo conhecimentos, desenvolvendo habilidades motoras finas e amplas, além de fortalecer aspectos como autonomia, criatividade e autoestima. Assim, o movimento não deve ser visto como um elemento acessório, mas como parte essencial da prática educativa, capaz de enriquecer e diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, se sabe que existem críticas muito grandes aos educadores contemporâneos, que não permitem que as crianças pequenas explorem os seus movimentos nas salas de aula. Isso se justifica por alguns deles pelo grande número de crianças numa mesma sala de aula ou mesmo, porque justificam ter que manter a disciplina. Ora, mas que disciplina esperar dos corpos de crianças numa sala de educação infantil? Segundo Foucault (1987), os corpos são doutrinados e disciplinados para viverem em uma determinada sociedade, onde é preciso respeitar e seguir regras para que não haja
uma ruptura de paradigma e de ideais.

No entanto, a educação infantil é um lugar próprio para as características da infância, onde as crianças devem ter o livre arbítrio para desenvolver competências, aperfeiçoar as suas linguagens e finalmente, viver a infância. A infância, porém, não deve ser um período preparatório e que se deve preocupar em preparar para alguma coisa, visto que há professores preocupados em preparar os pequenos para a fase de alfabetização, por exemplo, ensinando letras e números, com manuseio de lápis utilizando a coordenação motora fina, ou forçando-a (ARRIBAS, 2004).

Em vista dessa situação, é preciso pensar na sociedade que se quer formar, já que uma pessoa que não conhece o próprio corpo, não sabe das suas capacidades físicas e motoras, dificilmente conhecerá o mundo a sua volta de maneira sadia e será criativa e produtiva na idade adulta.

Há colégios em que os pais pagam mensalidades caríssimas e que as crianças ficam sentadas em carteiras enfileiradas da hora que chegam até a hora de ir embora. Desenvolvem atividades artísticas (plásticas, porque é possível manter o controle do espaço e das pessoas já que elas permanecem sentadas), têm aulas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais.

E o movimento corporal, onde fica? Geralmente, existe o movimento dirigido apenas nas aulas de educação física, onde as crianças são autorizadas a se movimentarem, mas com uma finalidade, a de competir em algum jogo ou de treinar para o campeonato.

De acordo com Scarpato (2012), a arquitetura escolar influência significativamente no desenvolvimento global da criança e do estudante de modo geral, evidenciando os aspectos que são estimulados na sua aprendizagem. Portanto, é necessário que a construção física da escola infantil seja cuidadosamente pensada para crianças pequenas, considerando as suas especificidades, a sua locomoção e a sua necessidade de se conhecer enquanto ser físico. Isso implica planejar ambientes acessíveis, seguros e estimulantes, com mobiliário adequado à altura das crianças, áreas amplas para movimentação e exploração, e espaços que despertem a imaginação e a criatividade. Cada detalhe arquitetônico — desde a iluminação natural até a disposição dos brinquedos deve favorecer a aprendizagem ativa e o desenvolvimento integral. Uma arquitetura escolar planejada com intencionalidade pedagógica torna-se, assim, uma aliada fundamental na formação integral da criança.

A partir do momento em que a criança toma dimensão do seu corpo e do seu consciente, ela começa a perceber o mundo ao seu redor. Percebe a natureza, os aspectos relacionados à humanidade, considerando os problemas da sociedade e articulando ideias de ser atuante do espaço em que está. Além disso, a criança vai desenvolvendo as bases psicomotoras da aprendizagem, que vai refletir na idade de alfabetização escolar.

Há educadores que confundem o período pré-escolar com um período de pré- alfabetização. De fato, eles não estão errados, se levar em conta que a alfabetização compreende mais do que a decodificação dos códigos de escrita. Para a criança ler e escrever, é preciso que ela tenha domínio do espaço, que ela tenha consciência do seu corpo e uma coordenação amplamente desenvolvida, tanto grossa quanto fina. Assim, o período pré-escolar deveria trabalhar esses aspectos motores que são tão inatos às crianças pequenas e tão necessários numa fase delicada de sua vida.

Existem crianças que chegam ao ensino fundamental e tem dificuldade em se alfabetizar, outras, mal conseguem pegar no lápis. Há aquelas que não tem noção de espaço do caderno, que escrevem e leem ao contrário, bem como na linguagem matemática, não compreendem cotas simples de adição e subtração porque não sabem a ordem dos números, qual soma primeira e consecutivamente (SCARPATO, 2012).

Portanto, desenvolver aspectos que são inatos às crianças como a coordenação motora, a orientação e relação espacial e o ritmo, devem ser considerados fundamentais na pré-escola. Considerando a importância do desenvolvimento desses aspectos, o educador contribui significativamente para o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

O aspecto emocional desenvolvido na criança pequena através do estímulo do movimento é fundamental para a elevação de sua autoestima e, consequentemente, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo ao qual ela está inserida. Quando a criança é incentivada a se expressar corporalmente, seja por meio de brincadeiras, jogos, músicas ou danças, ela não apenas aprimora suas habilidades motoras, mas também constrói uma percepção positiva de si mesma e de suas capacidades. Essa vivência contribui para que ela se sinta valorizada e reconhecida pelos colegas e educadores.

As crianças sentem grande satisfação ao perceberem que suas ações, como cantar, dançar ou interpretar uma música, são observadas e apreciadas por seus colegas e familiares. Esse reconhecimento fortalece vínculos afetivos, promove a socialização e incentiva novas participações. Além disso, momentos coletivos que envolvem movimento criam um ambiente de cooperação e respeito, onde cada criança tem espaço para se expressar e participar de maneira significativa. Assim, o estímulo ao movimento vai além do aspecto físico, alcançando dimensões emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento integral.

Portanto, considerar as vontades, cultura e iniciativa das próprias crianças é muito importante na educação infantil. O professor não pode planejar uma atividade e executar somente por executar. É preciso que haja significado para as crianças pequenas, que tenha desejo e vontade de aprender aquilo que está no planejamento, se não, será uma atividade mecânica e robotizada, como muitas atividades que são desenvolvidas na educação básica que não geram conhecimento nenhum ao aluno (ARRIBAS, 2004).

De acordo com Arribas (2004) as atividades desenvolvidas na educação infantil, precisam compreender o sujeito integral e oferecer experiências em que ele consiga se desenvolver plenamente. Assim, as atividades devem propor obstáculos que as crianças resolvam sozinhas com a supervisão de um adulto, que sempre estará por perto para orientar e proporcionar níveis de dificuldades mais elevados de acordo com o que a criança vai superando.

O movimento em si, vai muito além da dança, propriamente, ele compreende os momentos de interação no parque, em que as crianças se penduram nos brinquedos, outras sobem em grades altas, desafiam o corpo e a velocidade no balanço e por aí vai. Esses momentos são ricos de experiência e de aprendizagem, pois além da experiência, são cheios de emoção, satisfação e socialização.

No entanto o professor que coíbe os pequenos de explorarem o ambiente e o corpo têm medo de ver os pequenos subindo em lugares altos, desafiando os limites e porventura, com risco de sofrer algum acidente. Contudo, sem que os desafios sejam superados, não há possibilidade de aprendizagem e os riscos na educação infantil quanto às quedas, são verdadeiros. Neste contexto é necessário que o adulto fique por perto para oferecer ajuda se a criança precisar e estar perto para ampará-la se cair ou algo do tipo. Durante bastante tempo, a educação esqueceu esse aspecto importante que é relacionado diretamente com a afetividade e a cognição. No entanto, se faz importante pensar a relação da escola com essas duas questões do cognitivo e afetivo com a aprendizagem.

Sob uma perspectiva humanista e através dos dados históricos, é possível constatar que a educação sempre se preocupou com as questões cognitivas e afetivas. Sabe-se que o ser humano na sua relação social e de vida, ele está sempre em movimento, de modo que as formas de movimentos, são infinitamente variadas, que vai desde uma conversa, a batida do coração, a escrita, o movimento de andar até outras que ainda que sejam movimentos pequenos, cada um deles se torna importante no processo de constituição das habilidades (ARIÉS, 1981).

Ao se tratar dessas questões, é necessário entender qual é a relação que se constitui no homem, no corpo e no movimento e em que elas contribuem para a prática escolar, a escola não trabalha com o movimento. De longas datas, a escola trabalha com a estática, que representa o aluno quieto, de modo que essa quietude tem forte relação com a ordem da sala, da classe e da aula.

Segundo Ariés (1981), um aluno quieto era um aluno parado. Ainda hoje, essa concepção de aluno se faz valer em algumas classes, ou instituição de ensino como um todo. Essa escola, por sua vez, faz com que a medida do passar dos anos, os alunos vão perdendo o gosto e o prazer por frequentar esse espaço, até mesmo, se perde a própria prática do movimento, deixando a ideia de que o corpo é apenas uma mala para carregar o cérebro. No entanto, o corpo e a mente sempre tiveram integrados e é na escola, principalmente na escola infantil, que o corpo e a mente devem ser valorados da mesma forma e desenvolvidos para que a escola ofereça para a criança essa visão tão importante, que é o desenvolvimento global do ser humano, de modo que ele desenvolva os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

A palavra escola, representa muito na vida dos sujeitos, seja de maneira positiva quanto negativa. É possível que todos que a frequentaram, carreguem lembranças boas e ruins. Aquelas lembranças que marcaram com um gesto de carinho de algum professor ou professora, ou uma atividade que se gostava muito de fazer, como também, é possível que se carregue memórias nem tão boas assim, como a privação de uma atividade predileta, uma forma de falar ríspida que gerava um sentimento negativo, enfim, existem diversas formas de se deixar marcado um momento na vida das pessoas (CALLIGARIS, 1995).

Como se sabe a educação infantil sempre teve um caráter depreciativo na constituição da história, pois ela era vista como uma etapa escolar menos importante, na qual as crianças iam para a escola apenas porque não tinham uma pessoa para cuidar enquanto os pais trabalhavam. Essa visão sobre a educação infantil, teve ênfase muito forte durante a revolução industrial, em que as crianças ficavam um período longo nas creches, visto que a mulher acabara de ingressar no mercado de trabalho. Numa perspectiva de depósito de criança, pouco se apreciava o trabalho visando o desenvolvimento integral dos pequenos, sendo mais notável que apenas o cuidado prevalecia, dentre tantas outras possibilidades que havia de se trabalhar e estimular.

No entanto, hoje sabemos que a educação fundamental começa desde que o bebê nasce, porque desde bem pequeno, ele já possui a capacidade de aprender sobre as coisas, visto que o seu desenvolvimento psicomotor acontece de forma natural, no entanto, é necessário que seja estimulado para que adquira e aprenda novas habilidades no decorrer de sua vida.

Quando se trata do corpo e do movimento na educação infantil, trata-se de cem por cento das atividades do sujeito, de modo que não existe educação infantil sem o movimento e sem que as crianças tenham essa

relação maior com o mundo e com o ambiente e com os objetos. Essa relação com o movimento e o corpo é muito forte, porque os pequenos ainda não leem livros, não escrevem, não fazem contas e tem toda a relação com o contexto de mundo a partir de suas vivencias e brincadeiras.

Portanto, ao se trabalhar e educar crianças, requer que se trabalhe com o movimento. Para Antônio Damásio (2003, p. 81), "a mente não seria o que é se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e a interação com o ambiente".

Por isso, é importante que os professores e a educação infantil no geral, tome consciência dessa interdependência que existe entre o corpo, a mente e o ambiente. Quando existe essa consciência e ela é levada em conta no cotidiano das crianças pequenas dentro das instituições de ensino, é possível que as crianças aproveitem mais as ações pedagógicas propostas na escola, que ela consiga se relacionar melhor com os objetos, ou seja, que ela consiga aprender e apreender de uma forma melhor. Quando isso acontece, as habilidades dos pequenos são desenvolvidas em sua plenitude.

É importante que o ambiente de aprendizagem seja prazeroso. Esse contexto de prazer para a criança pequena, tem uma relação inexorável com a ludicidade, que é um processo natural nos primeiros anos de vida. Na educação infantil, o jogo e o brincar são de extrema importância, pois é por meio deles que os pequenos aprendem.

De acordo com Costa (2011), o ser humano possui três tipos básicos de habilidades, que são: as motoras, as comportamentais e as expressivas. Cada uma dessas habilidades, são componentes importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

As habilidades motoras se dividem em cinco grupos, sendo que o primeiro deles, é a força; o segundo, o equilíbrio; o terceiro, a flexibilidade; o quarto, a coordenação fina e ampla e o quinto, a lateralidade.

As habilidades comportamentais, são relacionadas as habilidades que se tem de interagir com as outras pessoas, a relação e ao comportamento humano. A primeira habilidade comportamental, é a desinibição; a segunda, é a socialização; a terceira, tem relação direta com os conceitos de vida na contemporaneidade, que são os conceitos de saúde; a quarta habilidade, são as vivências emocionais; a quinta, são as habilidades expressivas, que estão relacionadas com a comunicação e a expressão com o mundo e com as pessoas. As habilidades expressivas por sua vez, podem ser a fluência verbal, o ritmo, a expressão dramática, a dicção e a capacidade de destreza manual.

No desenvolvimento integral da criança, seja em casa, ou na escola, deve-se priorizar essas três habilidades, pois somente elas vão gerar posteriormente, as competências necessárias para as ações diárias que as crianças realizarão por todos os seus dias. As atividades de reconhecimento do corpo e das partes dele, são fundamentais no processo de consciência corporal.

2. AS BASES DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA CRIANÇA

De acordo com Magalhães (2001, p. 43), a criança por volta dos 12 a 15 meses, já passou por um período de engatinhar, pelo menos, é o que se espera. No entanto, algumas crianças pulam esse período, por vários motivos, seja porque os pais têm medo de elas percorrerem pelo chão e acabarem se machucando, ou seja, pelas condições do espaço físico, é importante que não se antecipe nenhuma fase da vida, de forma que ao pular uma etapa, pode ser prejudicial.

Quando a criança começa a andar com um apoio e depois, sem apoio, fica mais fácil de ela alcançar os objetos. Geralmente, nessa fase inicial da marcha, a criança ainda está com o seu equilíbrio em desenvolvimento, então, é muito comum que ela escore nos objetos e muitas vezes, caia.

A coordenação motora fina, diz respeito a capacidade ou a habilidade de se usar as mãos. De modo que, se tem variadas formas de se pegar um objeto com as mãos. No início da vida, a criança ainda não tem o movimento de pinça, de forma que não existe uma habilidade motora precisa, então, vai passando por diversas fases e vai desenvolvendo diversas formas para poder pegar os diferentes objetos.

Esses movimentos vão sendo aperfeiçoados à medida em que ela vai movimentando a mão para alcançar os objetos. A coordenação motora fina, é caracterizada de acordo

com algumas características durante a infância.
Ainda é um movimento reflexo involuntário, próximo ao reflexo de "grasping reflex", que desaparece por volta dos 4-5 meses, quando surge a verdadeira preensão (Fonseca, 2008, p. 156).
Desse modo aos 4-5 meses, o bebê já pega o objeto, mas ele ainda continua exercitando o movimento de preensão, porque ainda os seus movimentos não estão precisos. Ele coloca a palma da mão debaixo do objeto e em seguida, ele pega com os três últimos dedos. Pose dizer que é uma pressão cúbito palmar, que vem do punho para a mão. Nesse mesmo período, inicia a coordenação oculomotora. Ou seja, ela consegue coordenar os movimentos, olhos e mãos.
Aos 6 meses de idade, a preensão é dígito palmar, ou seja, a flexão é simultânea dos quatro últimos dedos para a pala da mão.
Aos 8 meses, a criança começa a realizar os movimentos de pinça inferior, também chamada de rádio palmar. Ou seja, a última falange do dedo indicador e a ponta do polegar. A criança manipula o objeto e o leva a boca.
Entre os 9 e 10 meses, a criança coloca o polegar entre os demais dedos, realizando o que pode se chamar de pinça inferior. Então ela pega o objeto entre a polpa do polegar, que é um gesto específico da raça humana, que é o movimento de preensão.

2.1 Lateralidade

Lateralidade é a dominância que se tem do mesmo lado do corpo, que é definida, olho, mão e pé. Quando se tem uma dominância lateral, é conhecida como, homogenia.
Não necessariamente, quando pula, se apoia no pé direito, ou se segura com a mão direita e se olha com o olho direito. Essas formas de agir não se caracterizam como uma dominância homogenia.
A dominância manual nas execuções das atividades, como recortar, pentear o cabelo, desenhar usando o lápis. A dominância ocular é percebida no ato de olhar, por exemplo, quando se vai olhar num buraco de fechadura ou num monóculo com fotos. O olho que se coloca primeiro, é o olho dominante.
Magalhães (2001, p. 84) classifica, em relação à lateralidade, os sujeitos da seguinte forma:

Destros – são aqueles nos quais não existe um predomínio claro estabelecido do lado direito na utilização dos membros e órgãos, • Sinistros ou canhotos – são aqueles nos quais existe um predomínio claro estabelecido do lado direito na utilização dos membros e órgãos e • Ambidestros - são aqueles nos quais não existe predomínio claro estabelecido, ocorrendo o uso indiscriminado dos dois lados.

Coste (1992, p.63) define quatro tipos de lateralidade:
a) Destralidade verdadeira - a dominância cerebral está à direita,
b) Sinistralidade verdadeira - a dominância cerebral está à direita,
c) Falsa sinistralidade - caso em que o indivíduo adota a sinistralidade em conseqüência de uma paralisia ou de uma amputação, que impossibilitou a utilização do braço direito e;
d) Falsa destralidade - caso em que a organização é inversa da observada na falsa sinistralidade. É relevante considerarmos, ainda, as grandes variações dentro da lateralidade. Estão inclusos nessa categoria os sinistros contrariados, ou seja, aqueles que têm sua dominância discordante entre um membro e outro (lateralidade cruzada).

Quando a criança brinca de amarelinha ou se pula por alguma razão, o pé no qual existe um equilíbrio melhor, no caso da dominância dos membros inferiores é o pé dominante. Pode ser que ao chutar uma bola, por exemplo, se chute melhor com o outro pé. Então, neste caso, não necessariamente a dominância seja homogênea, de modo que ela pode ser heterogênea.

2.2 Organização espacial

Quando se toma consciência de que lugar o corpo ocupa no espaço, ou seja, do esquema corporal, acontece a primeira referência em relação ao meio ambiente. A organização do espaço, sempre tem como referência o próprio corpo.
Quando a pessoa tem como referência espacial o próprio corpo, ela consegue se orientar em relação as pessoas ou as coisas que estão estáticas ou em movimento. Então, se uma criança tem consciência de que está

sentada numa cadeira no fundo de uma sala, ao centro, ela saberá dizer se as cadeiras e as pessoas estarão posicionadas só a direita ou à esquerda, se estão posicionadas a esquerda e a direita ou se não estão posicionadas, de modo que estejam centralizadas (MAGALHÃES, 2001).

A tomada de consciência neste sentido, faz com que o sujeito possa se organizar frente ao mundo externo que o cerca para que se possa mudar as coisas de lugar e se situar no espaço em que se movimenta (PAVIANI, 1990, p. 91).

2.3 Conhecimentos das noções

Por volta dos três anos de idade, a criança fixa o seu referencial usando a linguagem, de modo que, já se expressa verbalmente, a verbalização tem um papel fundamental. Todo objeto, desde o momento em que ele é nomeado, faz o papel de organizador do espaço próximo circundante, permitindo construir o espaço que o rodeia.

2.4 Orientação espacial

Nessa etapa, as crianças conhecem os termos, de modo que, aprenderá a se orientar e a orientar as coisas. Passará a desenvolver as ideias de geometria projetiva e euclidiana simultaneamente. A geometria projetiva possibilita a conquista do espaço projetivo, o objeto ou a figura não são mais vistos, tais quais, mas sim do ponto de vista de um observador que tem certa visão do objeto ou da figura. Essa conquista é vista tardiamente na representação do desenho em perspectiva, por volta dos 8-9 anos. A geometria projetiva, ou euclidiana, possibilita o reconhecimento de formas e dimensões. Ou seja, a medida em que o sujeito percebe o local em que os objetos estão inseridos, já tem a noção do espaço ao qual pode se projetar e andar.

Nessa perspectiva, é importante se pensar que os objetos não são vistos tais quais eles são, mas são vistos, tais quais pertencem a visão do observador ou dos observadores, pois a percepção de um objeto, possui vários olhares para ele próprio, dependendo da forma de como o sujeito é educado e como ele se desenvolve (MAGALHÃES, 1990).

2.5 Relações espaciais

De acordo com Paviani (1990, p. 25), "esta etapa, difere das etapas anteriores, com efeito, baseia-se, unicamente no raciocínio a partir de situações especiais bem precisas", como perceber relações com: simetria, oposição, ritmo, a inversão, elementos adicionados ou subtraídos.

A criança é capaz de trabalhar com as progressões de tamanhos e quantidades, desenvolvendo, assim, noções iniciais de ordenação, comparação e classificação, que são essenciais para o raciocínio lógico-matemático. Essas habilidades, quando estimuladas na educação infantil, contribuem para que a criança compreenda conceitos básicos como maior e menor, mais e menos, curto e longo, possibilitando que ela avance de maneira gradual para aprendizagens mais complexas.

Além disso, a criança é capaz de desenhar uma planta de sua casa ou de sua escola, exercitando sua percepção espacial, memória e capacidade de representação. Esse tipo de atividade favorece a compreensão de noções de orientação e proporção, ajudando-a a construir uma relação mais consciente com o espaço que ocupa. Ao desenhar o trajeto casa–escola, por exemplo, ela reforça sua percepção de distância, direção e sequência de pontos de referência, além de desenvolver habilidades de organização mental e expressão gráfica. Essas experiências contribuem não apenas para o aprendizado formal, mas também para a autonomia e a compreensão do mundo ao seu redor.

2.6 Ritmo

Ritmo abrange a noção de ordem, de sucessão, de alternância, de duração. Está presente na vida da criança desde a sua vida ultra interina, e é, como se sabe, primeiramente, vivenciado e mais tarde, percebido.

Ao pensar num batuque, é possível pensar em vários tipos e frequências de batidas com sons variados, de modo que nessa alternância, ocorre a variação de ritmos. Então, existe essa ordem, sucessão e duração na vida da criança, desde a sua vida ultra interina, já que dentro do útero existe um ritmo e já começa com as batidas cardíacas da mãe, então, isso já é sentido e ouvido pela criança. Mas, quando ela vem para o mundo externo e começa a entrar em contato com as diversas situações que poderá vivenciar no dia a dia, pode começar a perceber mais esse ritmo, de acordo com o desenvolvimento da sua estrutura orgânica, biológica e afe-

tiva, consequentemente, a cognitiva.

3. DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM DO CORPO

Durante muito tempo, a educação foi observada pelo produto, pelo que o aluno fazia e não pelo processo da construção. Hoje, esse panorama sobre o ensino aprendizagem mudou, de modo que o processo é notado como um fator importante e fundamental na constituição do todo, porque ele, é o caminho que o aluno leva na descoberta da sua aprendizagem (FERREIRA, 2000).

Desse modo não existe educação sem processo e que o produto é completamente subjetivo no ato de educar, para uma criança que está desenvolvendo as habilidades motoras, todas as etapas são importantes e elas irão afetar diretamente o modo e as condições de como o sujeito vai adquirir a habilidade de andar. É de acordo com todas as possibilidades ofertadas a ela, o espaço, o estímulo, as intervenções que resultará no produto, que é propriamente andar.

Quando a educação foca em como se aprende e preza a qualidade ao invés da quantidade e quando a educação é processo e não produto, o ato de aprender se torna um prazer para as crianças.

De acordo com Maturana (1995), a caminhada do ser humano, não se faz apenas porque ele se movimenta, mas acontece na relação dele com o caminho, e assim, acontece com a aprendizagem e o movimento na educação infantil e na educação de modo geral.

O movimento na educação infantil, só é importante quando existe uma relação entre ele e a aprendizagem, da mesma forma que acontece com o caminhar e o caminho, que se não estiverem relacionados, existirá uma contribuição muito pouca para o desenvolvimento do sujeito e ainda mais, com pouco significado. Assim, o movimento não é válido por si só, mas é válido na relação que ele tem com o aprendizado.

O homem possui três dimensões que são interligadas diretamente com a sua relação de aprendizagem. Essas três dimensões são fundamentais para que a aprendizagem ocorra dentro da escola. A primeira delas, é a dimensão cognitiva, que sem dúvida, é a mais discutida e a mais falada, escrita, dentro da educação. A dimensão cognitiva, representa os atos ligados ao conteúdo, àquilo que se pode escrever, ligado a razão do conhecimento.

A segunda, é a dimensão afetiva, que é ligada as questões emocionais, aos relacionamentos e a todas as situações que permeiam as atividades dentro da escola. Sabe-se que a afetividade, sem dúvida é muito importante, de modo que a dimensão cognitiva tem uma ligação direta e uma aproximação muito grande com a dimensão afetiva, já que quando a mente produz, ela é motivada e influenciada pelas questões afetivas.

A terceira dimensão, e nem menos nem mais importante que as outras e que também tem uma interligação com elas, é a dimensão psicomotora. Ela é ligada ao corpo, ao movimento e a sua expressão. Um corpo, que não é bem desenvolvido e que não tem as suas relações psicomotoras desenvolvidas, engajadas e relacionas durante a vida, provavelmente, terá dificuldade no desenvolvimento da sua cognição e da sua afetividade.

Portanto, essas três dimensões estão juntas na sala de aula, de modo que só é possível separá-las quando o homem aprendo. Quando se fala em aprender, em ensinar e das dimensões humanas da aprendizagem, é preciso considerar que o homem é constituído de três dimensões e que elas, juntas, compõe o ser que está agindo, se movimentando e aprendendo dentro de um ambiente educativo.

Para compreender a importância das dimensões da aprendizagem no ato de ensinar, é necessário que se saiba que essas dimensões não podem estar divididas em departamentos, de modo que, um dia, um aluno trabalha apenas com as dimensões do corpo, outro dia, trabalha-se apenas com a dimensão afetiva e assim por diante. Essas dimensões, precisam estar correlacionadas no cotidiano escolar na criança. Assim, a aula que proporciona todas as possibilidades de aprendizagem para o aluno, é aquela que possui as três dimensões (FONSECA, 2008).

A partir dessa perspectiva integradora das dimensões, é importante pensar a forma como que o professor trabalha os conteúdos e as estratégias que ele utiliza. Além da alegria e da descontração, às vezes, é difícil manter o foco em toda a turma e as crianças

pequenas, possuem uma capacidade de dispersar muito rapidamente. Neste sentido, um olhar atento do professor é fundamental, de modo que ele deve estimular o aluno mais quieto para que participe das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse trabalho foi demonstrar a importância do conhecimento acerca das bases psicomotoras e como elas estão diretamente relacionadas a aprendizagem ou a não aprendizagem. De acordo com os autores que foram abordados, especialistas sobre o tema, a aquisição das funções psicomotoras é essencial para o desenvolvimento das crianças.

A criança, desde o seu nascimento está em constante aprendizado. Ela aprende através da sua interação com o meio e à medida que é estimulada nestas interações, avança nas suas capacidades perceptivas, atencionais, de memória, de linguagem e outras. Essas capacidades são estimuladas à medida que tônus, a noção de corpo, a equilibração, a lateralidade, a estruturação espaço temporal e a praxia global e fina são trabalhadas.

Sabe-se que ainda na infância, se as habilidades motores, cognitivas e afetivas não forem estimuladas, é provável que a pessoa venha a ter dificuldades escolares, posteriormente. Sendo assim, a psicomotricidade e a pedagogia caminham juntas, de modo que o estudo sobre o movimento, a afetividade e as habilidades cognitivas caminham juntas e quando o fracasso escolar é presente, é possível fazer intervenções pontuais de acordo com as bases psicomotoras.

BIBLIOGRAFIA

ARRIBAS, Tereza Lleixà, Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar / Tereza Lleixà à Arribas... [et al.] tradução Fátima Muras – 5. Ed. – Porto Alegre: Atermed, 2004.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CALLIGARIS, C. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

COSTA, Auredite Cardoso. Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem, 8 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COSTE, J. C. A psicomotricidade – Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FERREIRA, C. A M. A contribuição da atividade lúdica na construção do pensamento e da linguagem numa perspectiva sócio-histórica. In: Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia. São Paulo: Lovise, 2000.

FONSECA, V. Psicomotricidade: filogénese, ontogênese, retrogénese. Porto Alegre. Artmed; 1993.

. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópoles: Vozes, 1987.

Le BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LÚRIA, A. R. A Construção da mente. São Paulo: Ícone, 1992.

MAGALHÃES, A. F. Lateralidade: implicações no desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

MATURANA, H. A Árvore do conhecimento. Campinas: Psy, 1995.

PAVIANI, J. Merleau-Ponty: A Fenomenologia e as Ciência do Homem. In: Seminário sobre Pesquisa Fenomenológica nas Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: ANPESS e CBCISS, Ano I, n. 1, 1990.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA

RESUMO: Este artigo discute as metodologias ativas aplicadas ao ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos iniciais, com foco na promoção de uma aprendizagem significativa. Parte-se do entendimento de que a criança aprende de forma mais eficaz quando está engajada ativamente no processo, experimentando, criando e refletindo sobre sua produção artística. São apresentadas estratégias pedagógicas que valorizam a autonomia do aluno, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e a mediação crítica do professor. Além disso, o artigo evidencia como a utilização de metodologias ativas contribui para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da expressão pessoal, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. A proposta é pensar a sala de aula como um espaço de vivência estética, diálogo e construção coletiva do saber artístico.
PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Metodologias Ativas; Educação Infantil; Aprendizagem Significativa; Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem passado por profundas transformações, impulsionadas pela necessidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes.

Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque como alternativas pedagógicas capazes de promover maior envolvimento dos alunos, colocando-os como protagonistas de sua própria aprendizagem. No ensino de Artes Visuais, esse movimento representa uma oportunidade de ressignificar práticas ainda marcadas pela reprodução de modelos e pela pouca valorização da expressão individual.

O ensino de Artes Visuais, historicamente, muitas vezes foi limitado a atividades manuais com pouco espaço para o pensamento crítico, a investigação e a autonomia criadora. No entanto, a arte é, por natureza, um campo fértil para a experimentação, a sensibilidade e a construção de sentidos. Ao integrar metodologias ativas ao ensino de arte, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo um ambiente em que o aluno observa, cria, interpreta e reflete sobre suas produções e as dos outros.

Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino investigativo e aprendizagem por pares permitem que os estudantes se envolvam em experiências estéticas mais complexas e significativas. Essas abordagens favorecem o desenvolvimento da autonomia, da colaboração, da criatividade e da capacidade de análise crítica competências essenciais não apenas para o campo artístico, mas para a formação integral do sujeito. Além disso, incentivam o diálogo entre diferentes saberes e valorizam o repertório cultural dos alunos.

Ao pensar as Artes Visuais dentro de uma proposta ativa de ensino, é fundamental considerar o papel do professor como mediador do processo criativo. Longe de apenas transmitir técnicas ou conteúdos, o educador deve propor desafios, instigar questionamentos e criar situações que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de escuta, construção coletiva e valorização das múltiplas formas de expressão.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades que as metodologias ativas oferecem para o ensino de Artes Visuais, com foco na promoção de uma aprendizagem significativa. Parte-se do entendimento de que a arte deve ser vivenciada de forma crítica, sensível e contextualizada, reconhecendo o aluno como sujeito criador e ativo em sua formação. A partir de uma revisão teórica e da análise de práticas pedagógicas, busca-se refletir sobre caminhos que tornem o ensino de arte mais envolvente, formativo e transformador.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Artes Visuais na Educação Básica tem passado por significativas trans-

formações, especialmente a partir das diretrizes curriculares que reconhecem a arte como área do conhecimento, e não apenas como atividade recreativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da expressão, sendo essencial para a formação integral do sujeito. Nesse sentido, a escola assume o papel de garantir o acesso das crianças e adolescentes às experiências estéticas, à produção e à leitura de imagens, possibilitando um contato crítico com o universo visual e cultural.

Historicamente, no entanto, o ensino de arte esteve por muito tempo reduzido à cópia de modelos, à reprodução de padrões e à valorização de produtos finais em detrimento do processo criativo.

Essa abordagem limitava as possibilidades expressivas dos estudantes e desconsiderava a dimensão formativa da arte. Foi apenas a partir das discussões trazidas por educadores como Ana Mae Barbosa que o ensino de arte passou a ser repensado sob a ótica da arte como conhecimento, com ênfase em três eixos: produção, apreciação e reflexão.

A inclusão das Artes Visuais no currículo escolar também deve considerar a pluralidade cultural brasileira e a diversidade de linguagens presentes no cotidiano dos alunos. É importante que os conteúdos não se restrinjam à história da arte ocidental, mas que contemplem diferentes manifestações culturais, valorizando tanto as produções eruditas quanto as populares. Dessa forma, o ensino de artes contribui para a construção da identidade cultural e o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Outro aspecto importante a ser contextualizado é o papel do professor de artes. Este profissional precisa ir além da função de repassador de técnicas e passar a atuar como mediador cultural, capaz de estimular o olhar crítico, o fazer criativo e a reflexão sobre a produção artística. Para isso, é necessário investimento em formação continuada e em políticas públicas que garantam a valorização da área.

Como destaca Barbosa (2010), ensinar arte é proporcionar ao aluno a oportunidade de ler e escrever imagens, compreender o mundo visual em que está inserido e se posicionar frente a ele.

Portanto, contextualizar o ensino de Artes Visuais na Educação Básica é compreender sua importância na formação estética, ética e crítica dos alunos. Trata-se de uma área que dialoga com o sensível, com o imaginário e com a cultura, sendo indispensável para o desenvolvimento integral do estudante. Reconhecer a arte como linguagem é reconhecer também o direito de todos à expressão, à criação e ao acesso às diferentes formas de conhecimento artístico e cultural.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas têm como princípio central a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor e na passividade dos alunos.

No contexto das metodologias ativas, o estudante é colocado como protagonista, participando de forma colaborativa, investigativa e reflexiva das situações de aprendizagem. Esse paradigma tem base em teorias construtivistas e sociointeracionistas que reconhecem o papel ativo do sujeito na produção de sentidos.

Entre os principais teóricos que fundamentam essa perspectiva está John Dewey, que defende a educação como experiência e prática social. Para Dewey, o aprendizado ocorre por meio da ação, da experimentação e da reflexão crítica sobre o vivido.

Ele propõe que a escola deve ser um ambiente de vida real, onde os alunos enfrentem problemas concretos e desenvolvam habilidades para a vida em sociedade. Essa concepção dialoga diretamente com o ensino de Artes Visuais, onde a criação artística é, por natureza, um processo ativo e experiencial.

Outro autor fundamental é Jean Piaget, cujas ideias sobre o desenvolvimento cognitivo influenciaram fortemente as práticas centradas no aluno.

Piaget argumenta que a criança aprende a partir da interação com o meio,

construindo estruturas mentais por meio da assimilação e acomodação de novas informações. Isso reforça a importância de metodologias que permitam a investigação, o erro, a reformulação de ideias e a resolução de problemas aspectos plenamente aplicáveis ao ensino de arte, especialmente em práticas que envolvem a experimentação com materiais e linguagens diversas.

Além disso, as ideias de Lev Vygotsky também são pilares importantes das metodologias ativas. Vygotsky enfatiza o papel do outro na mediação do conhecimento, destacando a importância das interações sociais e culturais na aprendizagem.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal mostra que o aluno pode alcançar níveis mais altos de aprendizagem quando apoiado por um mediador mais experiente no caso, o professor ou os colegas. Assim, o ensino de arte, quando mediado com sensibilidade e intencionalidade, pode ser um espaço potente de desenvolvimento compartilhado.

Como afirma Moran (2015), especialista em inovação educacional, nas metodologias ativas, o aluno deixa de ser um mero espectador para tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem, assumindo um papel mais protagonista e responsável.

Essa perspectiva reforça a necessidade de rever o papel do educador, que passa de transmissor a facilitador, e da escola, que deve se organizar como um ambiente de criação, pesquisa e diálogo. No ensino de Artes Visuais, esse modelo se mostra especialmente fecundo, pois permite que os estudantes expressem suas ideias de forma autoral, crítica e criativa.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE ARTE, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA NO PROCESSO DE ENSINO

A arte, por sua própria natureza, é um campo que favorece o exercício da criatividade e da autonomia. Quando inserida no contexto educacional de forma significativa, ela contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, sensíveis e independentes.

A prática artística proporciona à criança e ao jovem a oportunidade de criar, experimentar e expressar ideias de maneira única, rompendo com padrões rígidos e oferecendo liberdade de escolha. Essa vivência reforça a autoconfiança e a capacidade de tomar decisões conscientes sobre seus próprios processos criativos.

A criatividade não deve ser entendida apenas como talento inato, mas como uma competência que pode e deve ser desenvolvida ao longo da vida escolar. No ensino de Artes Visuais, quando o aluno é incentivado a pensar soluções visuais próprias, a explorar materiais diversos e a reinterpretar o mundo à sua maneira, ele exercita o pensamento divergente e constrói repertórios expressivos autênticos. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental: criar condições para que a criatividade floresça, livre de julgamentos e limitações excessivas.

A autonomia, por sua vez, é construída gradualmente por meio de vivências que desafiam o estudante a tomar decisões, assumir riscos e lidar com as consequências de suas escolhas.

No campo das artes, isso se manifesta quando o aluno define como irá compor uma imagem, que cores irá usar, qual material irá escolher ou como deseja apresentar sua obra. Tais decisões, embora pareçam simples, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de uma postura mais ativa e consciente frente ao conhecimento.

A relação entre arte, criatividade e autonomia é fortalecida quando o professor assume um papel de mediador, e não de condutor rígido. Cabe ao educador propor situações desafiadoras, oferecer materiais ricos e variados, incentivar o pensamento crítico e respeitar o tempo e as escolhas de cada aluno.

Como defende Fernando Hernández (2000), ensinar arte é ajudar os alunos a aprender a olhar, a sentir e a pensar por si mesmos, a partir das próprias experiências e dos contextos em que vivem. Essa visão destaca o caráter formativo da arte, que ultrapassa a técnica e se conecta profundamente com o desenvolvimento humano.

Dessa forma, o ensino de Artes Visuais pode se tornar uma poderosa ferramenta para a construção da autonomia e da criatividade dos estudantes. Ao proporcionar experiências artísticas que valorizem o processo mais do que o produto, que acolham a

diversidade de expressões e que incentivem a autoria, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, inventivos e preparados para atuar no mundo de forma ética e sensível.

2.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ATIVAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

As metodologias ativas no ensino de Artes Visuais possibilitam uma aprendizagem mais significativa, centrada na experiência, na experimentação e na autoria. Tais estratégias visam a promover o protagonismo do aluno por meio de práticas que desafiem sua criatividade e estimulem sua capacidade de observação, análise e produção. Ao se distanciar do modelo tradicional, o ensino de arte baseado em metodologias ativas torna-se um campo de descobertas, investigação e expressão pessoal.

Uma das estratégias mais eficazes é a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Nessa abordagem, os alunos desenvolvem um projeto artístico a partir de temas que tenham relação com seu contexto e seus interesses. A pesquisa, a criação e a apresentação final são etapas que promovem o envolvimento dos estudantes de forma integral, estimulando a articulação entre teoria e prática. No caso das Artes Visuais, o projeto pode envolver a criação de exposições, instalação de murais coletivos, releituras artísticas ou produções digitais.

Outra prática potente é a sala de aula invertida, onde os alunos acessam conteúdos teóricos fora do ambiente escolar, por meio de vídeos, leituras ou podcasts, e utilizam o tempo em sala para criar, discutir e experimentar. Isso permite que o tempo presencial seja mais dinâmico, com foco na interação, no trabalho colaborativo e no aprofundamento da produção artística. A aprendizagem por pares também se mostra eficaz, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre os próprios estudantes durante o processo de criação.

O uso de ateliês pedagógicos, inspirados na abordagem de Reggio Emilia, também pode ser incorporado como uma metodologia ativa. Nesses espaços, os alunos têm acesso a diversos materiais e técnicas, com liberdade para explorar, combinar e transformar os elementos visuais. O professor atua como observador e provocador, oferecendo perguntas e sugestões que ampliam as possibilidades de experimentação. Essas práticas valorizam o processo criativo e respeitam as múltiplas formas de expressão infantil e juvenil.

Como destaca Amaya (2016), as metodologias ativas, ao serem aplicadas ao ensino das artes, potencializam a criatividade e colocam o aluno em contato direto com o fazer artístico, promovendo experiências mais profundas e transformadoras. Nesse sentido, a aplicação dessas estratégias no ensino de Artes Visuais não apenas enriquece o processo educativo, como também contribui para formar sujeitos mais sensíveis, críticos e capazes de interagir com o mundo de forma ética e estética.

2.4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A busca por uma aprendizagem significativa no ensino de Artes Visuais exige o reconhecimento da arte como um campo legítimo de conhecimento e expressão, essencial para o desenvolvimento integral do sujeito.

As metodologias ativas oferecem possibilidades concretas para que essa aprendizagem ocorra de forma mais envolvente e autoral, pois promovem a participação ativa do aluno, a construção coletiva do saber e a valorização dos processos criativos. Nesse cenário, a arte deixa de ser vista como mera atividade complementar e passa a ocupar lugar central no currículo.

Entre as possibilidades mais promissoras, destaca-se o fortalecimento da relação entre o fazer e o pensar artístico. Quando o aluno é incentivado a produzir suas próprias obras, a refletir sobre suas escolhas estéticas e a dialogar com a produção cultural contemporânea, ele desenvolve habilidades cognitivas, sensíveis e críticas. Além disso, as práticas pedagógicas baseadas em projetos, investigações e trabalhos colaborativos permitem maior engajamento dos estudantes, promovendo sentido às aprendizagens e conexão com sua realidade.

No entanto, há desafios que precisam ser enfrentados para que essas possibilidades se concretizem. Um dos principais é a necessidade de formação continuada

dos professores, que muitas vezes não têm acesso a conteúdos atualizados sobre metodologias ativas e ensino de artes. Outro desafio é a resistência de algumas instituições em romper com modelos tradicionais e dar à arte o valor e o tempo necessários dentro da grade curricular. A limitação de recursos e de materiais também é um obstáculo recorrente nas escolas públicas.

É preciso considerar que uma aprendizagem significativa não se constrói apenas com métodos inovadores, mas com intencionalidade pedagógica, escuta sensível e respeito às individualidades dos alunos. O educador precisa conhecer seus estudantes, compreender seus contextos e construir estratégias que dialoguem com suas vivências. Isso implica repensar o papel da avaliação, valorizando os processos mais do que os produtos finais e reconhecendo os avanços individuais de cada aluno ao longo do tempo.

Como afirma Zabala (1998), a aprendizagem significativa acontece quando o conteúdo aprendido é incorporado à estrutura cognitiva do aluno de forma funcional, ou seja, quando ele consegue dar sentido ao que aprende.

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e os interesses dos estudantes, especialmente em disciplinas como a arte, em que o sensível, o subjetivo e o expressivo são dimensões fundamentais.

Superar os desafios e explorar as possibilidades das metodologias ativas é, portanto, um compromisso com uma educação mais humana, criativa e transformadora.

3. CONCLUSÃO

A reflexão sobre o ensino de Artes Visuais a partir das metodologias ativas evidencia a necessidade de uma mudança de paradigma educacional, em que o aluno deixa de ser um receptor passivo de conteúdos e passa a ser sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Ao longo deste artigo, ficou claro que o ensino de arte, quando fundamentado em práticas participativas, investigativas e criativas, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e do pensamento crítico dos estudantes.

As metodologias ativas oferecem múltiplas possibilidades de abordagem pedagógica, como o trabalho com projetos, a sala de aula invertida, os ateliês criativos e as dinâmicas colaborativas. Tais estratégias não apenas tornam o processo de ensino mais dinâmico e interessante, como também favorecem o protagonismo dos alunos, o respeito às suas singularidades e a construção coletiva do conhecimento. A arte, nesse cenário, se torna um espaço de escuta, expressão e diálogo, essencial para uma formação integral.

Entretanto, também se destacam desafios importantes para a implementação efetiva dessas metodologias no cotidiano escolar. A falta de formação específica dos professores, a resistência a inovações pedagógicas, a sobrecarga de conteúdos e a escassez de materiais são fatores que ainda limitam a prática docente em arte. Superar essas barreiras requer investimento em políticas públicas, valorização do ensino de artes e promoção de espaços formativos continuados para os educadores.

A aprendizagem significativa em Artes Visuais não depende apenas de novas metodologias, mas de um olhar sensível e comprometido com a potência da arte na vida escolar. Quando os estudantes se veem como autores, criadores e intérpretes do mundo, a arte se torna uma linguagem de pertencimento, empoderamento e transformação.

Cabe ao professor criar as condições para que isso aconteça, reconhecendo a arte como um campo de conhecimento tão importante quanto qualquer outro componente curricular.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas no ensino de Artes Visuais não são apenas uma tendência, mas uma necessidade para responder aos desafios da educação contemporânea.

Ao promoverem experiências mais autênticas e envolventes, essas abordagens contribuem para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significati-

va, onde a arte cumpre seu papel de formar sujeitos criativos, críticos e culturalmente conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

HERNÁNDEZ, F. Culturas escolares e culturas da infância: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAGET, J. A psicologia da criança. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

AMAYA, H. U. Metodologias ativas e ensino das artes visuais: contribuições para uma prática transformadora. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 213–227, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

RESUMO
Este artigo investiga como a gamificação impacta o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes da Educação Básica, tomando a gamificação como uma arquitetura pedagógica que integra elementos de jogos a objetivos curriculares. A partir de uma revisão bibliográfica qualitativo-descritiva com procedimentos sistemáticos de busca, triagem e síntese, foram analisados estudos empíricos publicados entre 2018 e 2025 em diferentes componentes curriculares e etapas de escolaridade. As evidências apontam efeitos positivos de pequena a moderada magnitude sobre aprendizagem, engajamento e autorregulação, particularmente quando a intervenção combina prática distribuída, feedback imediato e criterial, progressão clara de desafios, narrativas com significado e oportunidades de cooperação. Os resultados são, porém, heterogêneos e mediados por fatores como disciplina, idade dos estudantes, duração da intervenção, equilíbrio entre competição e colaboração, e protagonismo do professor na leitura de dados e na devolutiva formativa. Riscos recorrentes incluem competição disfuncional, foco excessivo em recompensas extrínsecas e sobrecarga cognitiva; tais efeitos negativos tendem a emergir quando os elementos lúdicos se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Como implicações práticas, recomenda-se iniciar com escopos enxutos, tornar visíveis metas e critérios, usar rubricas e ciclos de tentativa-erro com explicações, e acompanhar tanto indicadores de processo (tempo na tarefa, participação, tentativas) quanto evidências de produto (acertos, retenção, qualidade de produções). Teoricamente, interpreta-se a efetividade à luz da Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a satisfação de autonomia, competência e pertencimento sustenta motivação autônoma e engajamento mais estável. Conclui-se que a pergunta relevante não é se se deve gamificar, mas como fazê-lo com coerência didático-avaliativa: escolhendo elementos que sirvam ao currículo, planejando rotinas de feedback e garantindo acessibilidade e inclusão. Agenda futura inclui estudos longitudinais, avaliações de transferência para tarefas de maior complexidade e análises de sustentabilidade docente e custo-benefício, de modo a refinar recomendações baseadas em evidências para redes e escolas. Em diferentes contextos.

Palavras-chave: Gamificação. Educação básica. Motivação. Desempenho acadêmico. Avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

A gamificação, entendida como a incorporação de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, tem sido explorada na educação básica como estratégia para elevar engajamento, autorregulação e desempenho acadêmico. Estudos de síntese recentes indicam efeitos positivos de pequena a moderada magnitude em aprendizagem e motivação, com variações associadas ao desenho da intervenção, ao tempo de exposição e ao alinhamento com objetivos curriculares (Sailer; Homner, 2020; Koivisto; Hamari, 2019; Majuri; Koivisto; Hamari, 2018). Nesse cenário, discute-se a passagem de abordagens centradas em pontos e medalhas para arquiteturas pedagógicas que integrem narrativa, feedback formativo, cooperação e progressão de desafios, respeitando princípios de carga cognitiva e de avaliação para a aprendizagem (Sailer; Homner, 2020; Koivisto; Hamari, 2019).

A justificativa para investigar a gamificação na educação básica decorre do crescimento de seu uso em sala de aula e em plataformas educacionais, muitas vezes com resultados heterogêneos sobre desempenho e persistência. Revisões e mapeamentos sugerem que, quando bem planejada, a gamificação tende a favorecer participação e prazer em aprender, mas esses ganhos não são automáticos nem universais, exigindo escolhas criteriosas de elementos e de mecânicas (Zainuddin; Chu; Shujahat; Perera, 2020; Majuri; Koivisto; Hamari, 2018). Além disso, evidências sobre o uso de quizzes gamificados

em contextos escolares mostram impactos benéficos em atenção, clima de sala e recordação de conteúdos, reforçando a pertinência de investigar condições de efetividade no ensino fundamental e médio (Wang; Tahir, 2020).

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida a gamificação, implementada com diferentes combinações de elementos (p. ex., pontos, níveis, missões, feedback imediato, narrativa e cooperação), impacta o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes da educação básica, e quais condições de desenho e implementação moderam esses efeitos? A literatura alerta para riscos de superficialidade, competição disfuncional e foco excessivo em recompensas extrínsecas quando a lógica do jogo não é integrada ao objetivo pedagógico, o que pode neutralizar ou reverter ganhos motivacionais (Toda; Valle; Isotani, 2018; Koivisto; Hamari, 2019). Investigar moderadores e limites passa, portanto, a ser tão relevante quanto estimar efeitos médios.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os impactos da gamificação no desempenho acadêmico e na motivação de estudantes da educação básica, considerando diferentes componentes de design e contextos de aplicação. Especificamente, busca-se: (i) descrever elementos de gamificação mais recorrentes em estudos com crianças e adolescentes; (ii) identificar efeitos sobre motivação, engajamento e resultados de aprendizagem; (iii) mapear moderadores como duração, alinhamento curricular, tipo de feedback e cooperação; e (iv) discutir implicações para o planejamento docente e a avaliação formativa (Sailer; Homner, 2020; Majuri; Koivisto; Hamari, 2018). Essas metas dialogam com a necessidade de orientar decisões pedagógicas baseadas em evidências e de qualificar o uso de tecnologias educacionais na escola básica.

Do ponto de vista teórico, adota-se a perspectiva da autodeterminação, segundo a qual a satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento favorece motivação autônoma e aprendizagem mais profunda; elementos de gamificação podem apoiar essas necessidades quando desenhados para promover escolha significativa, progressão clara e colaboração (Ryan; Deci, 2020). Assim, interpretações dos resultados considerarão se as intervenções analisadas mobilizam predominantemente incentivos extrínsecos de curto prazo ou se estruturam experiências que nutrem necessidades psicológicas básicas, influenciando a qualidade do engajamento (Ryan; Deci, 2020; Sailer; Homner, 2020).

Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo-descritivo, com procedimentos sistemáticos para busca, triagem e síntese de evidências empíricas publicadas entre 2018 e 2025. Serão consultadas bases acadêmicas, definidos descritores e critérios de inclusão e exclusão, e aplicada uma matriz de extração contemplando participantes, contextos, elementos de gamificação, duração, desfechos motivacionais e de desempenho. A organização do processo seguirá diretrizes reconhecidas para revisões, com transparência nas etapas de identificação, seleção e síntese dos estudos (Page et al., 2021). A análise buscará convergências, divergências e lacunas, incluindo avaliação de qualidade metodológica e de potenciais vieses de publicação (Zainuddin; Chu; Shujahat; Perera, 2020; Page et al., 2021).

A relevância prática do estudo reside em oferecer subsídios para o planejamento de experiências gamificadas que maximizem o engajamento cognitivo e socioemocional sem sacrificar a profundidade do conteúdo. Ao discutir combinações de elementos e estratégias de feedback, pretende-se apoiar professores na tomada de decisão sobre quando, como e por quanto tempo utilizar a gamificação, considerando objetivos de aprendizagem, perfil da turma e recursos disponíveis (Wang; Tahir, 2020; Koivisto; Hamari, 2019). Ao mesmo tempo, busca-se problematizar usos acríticos e propor critérios para evitar efeitos colaterais, como competição contraproducente ou dependência de recompensas.

Por fim, este trabalho delimita seu escopo à educação básica, contemplando estudos realizados em anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, em diferentes componentes curriculares. Os desfechos priorizados serão motivacionais (motivação autônoma, engajamento, interesse) e de

desempenho (testes, notas, retenção), interpretados à luz de modelos teóricos e de achados de meta-análises (Sailer; Homner, 2020; Ryan; Deci, 2020). Espera-se, assim, contribuir com um quadro analítico que auxilie a comunidade escolar a distinguir modismos de evidências robustas e a integrar a gamificação de modo criterioso ao projeto pedagógico (Majuri; Koivisto; Hamari, 2018; Koivisto; Hamari, 2019).

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTOS E ESTADO DA ARTE DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A gamificação é entendida como o uso intencional de elementos de jogos — como metas, desafios, feedback, níveis e narrativas — para promover engajamento e aprendizagem em contextos não lúdicos. Em síntese, não se trata de "jogar na aula", mas de desenhar experiências educacionais que mobilizam mecanismos motivacionais conhecidos e que dialogam com objetivos curriculares. Meta-análises recentes indicam efeitos positivos de pequena a moderada magnitude sobre aprendizagem e motivação, com heterogeneidade explicada por escolhas de design, duração e contexto (Sailer; Homner, 2020). Assim, o estado da arte aponta ganhos possíveis, porém condicionados a decisões pedagógicas criteriosas (Sailer; Homner, 2020). Ainda que a literatura tenha se expandido no ensino superior, a educação básica concentra estudos experimentais e quase-experimentais voltados a conteúdos de ciências, matemática e línguas, com crescente atenção a competências socioemocionais. Revisões mostram que o benefício típico aparece quando os elementos são integrados à tarefa e ao feedback formativo, reduzindo a distância entre esforço e informação de retorno sobre o desempenho (Subhash; Cudney, 2018; Wang; Tahir, 2020). Esse padrão sugere que a gamificação funciona melhor como arquitetura pedagógica do que como adereço motivacional (Subhash; Cudney, 2018).

No plano teórico, destacam-se aportes da teoria da autodeterminação, segundo a qual a satisfação de autonomia, competência e pertencimento sustenta motivação autônoma e engajamento profundo. Elementos de gamificação podem apoiar essas necessidades quando oferecem escolhas significativas, progressão clara e colaboração social, deslocando o foco de recompensas extrínsecas para metas de domínio (Ryan; Deci, 2020). Essa lente ajuda a explicar por que sistemas centrados apenas em pontos e rankings tendem a ter efeitos voláteis (Ryan; Deci, 2020).

O estado da arte também diferencia gamificação estrutural e de conteúdo. A primeira reorganiza metas, níveis e feedback sem alterar substancialmente o conteúdo; a segunda reconfigura o próprio problema de aprendizagem em missões e narrativas, aproximando significado e contexto. Evidências sugerem que intervenções que combinam as duas camadas geram efeitos mais robustos, desde que a carga cognitiva seja monitorada para evitar distrações (Sailer; Homner, 2020; Subhash; Cudney, 2018). Esse equilíbrio é particularmente sensível em anos iniciais.

Mapeamentos 2018–2025 relatam consolidação de plataformas de quizzes gamificados e de ambientes de projetos com missões, badges e barras de progresso. Estudos com quizzes mostram ganhos consistentes em atenção, participação e recordação de curto prazo, quando acompanhados de feedback imediato e ciclos curtos de prática (Wang; Tahir, 2020). Contudo, a transferência para avaliações somativas depende do alinhamento entre itens gamificados e objetivos de avaliação (Wang; Tahir, 2020).

A literatura também enfatiza o papel do feedback formativo e da transparência de critérios. Sistemas que tornam visíveis os indicadores de progresso e oferecem devolutivas específicas sobre erros favorecem autorregulação e persistência, sobretudo quando o feedback é frequentativo e orientado a estratégias, não apenas a resultados (Sailer; Homner, 2020). Em turmas heterogêneas, essa transparência ajuda a reduzir ansiedade de avaliação.

No recorte da educação básica, trabalhos reportam que a competição precisa ser cuidadosamente calibrada. Ambientes puramente competitivos podem desmotivar estudantes com histórico de baixo desempenho, ao passo que estruturas cooperativas ou cooperativo-competitivas tendem a elevar o engajamento médio e o sentido de

pertencimento (Subhash; Cudney, 2018). Assim, a escolha entre tabelas de classificação públicas ou metas de equipe deve considerar o clima de sala.

Outra frente consolidada é a integração de narrativas e desafios contextualizados. Ao conectar problemas curriculares a histórias e personagens, a gamificação amplia significado e promove atenção sustentada, desde que a narrativa não se sobreponha ao conteúdo e que os objetivos de aprendizagem permaneçam explícitos (Sailer; Homner, 2020). Em leitura e ciências, essa conexão costuma favorecer questionamento e curiosidade epistêmica.

A heterogeneidade de resultados exige atenção a moderadores como disciplina, ano escolar, duração, frequência e protagonismo docente. Em matemática e ciências, por exemplo, evidenciam-se ganhos quando a gamificação estrutura prática distribuída e feedback rápido; em linguagens, narrativas e missões autênticas se mostram decisivas (Wang; Tahir, 2020). O protagonismo do professor aparece como fator de primeira ordem.

Também se observa um movimento de profissionalização do design instrucional. Pesquisas recentes indicam que planos com objetivos claros, rubricas visíveis e critérios de progressão definidos ex ante geram efeitos mais estáveis do que intervenções ad hoc (Sailer; Homner, 2020). A previsibilidade do sistema reduz ambiguidade e promove segurança psicológica para tentar, errar e recomeçar.

A literatura recente tem salientado a importância de distinguir efeitos de curto prazo, associados ao "efeito novidade", de ganhos sustentados, que dependem de rotinas e da integração do design gamificado ao currículo e à avaliação formativa (Sailer; Homner, 2020). Em estudos com acompanhamento mais longo, os resultados tendem a estabilizar quando há progressão planejada de desafios, regras claras e feedbacks explicativos, o que sugere que a arquitetura pedagógica, e não apenas o aparato lúdico, sustenta a aprendizagem (Wang; Tahir, 2020). Isso reforça a necessidade de alinhar elementos de jogo a metas de domínio e de explicitar critérios desde o início do percurso (Ryan; Deci, 2020).

Outro ponto consolidado no estado da arte é a utilidade de combinar indicadores de processo — como tempo na tarefa, número de tentativas e participação — com indicadores de produto — como notas, retenção e qualidade de produções — para interpretar os efeitos (Sailer; Homner, 2020). Essa triangulação permite inferir mediações motivacionais e autorregulatórias que levam ao desempenho, reduzindo interpretações apressadas baseadas apenas em testes finais (Wang; Tahir, 2020). Assim, estudos robustos tendem a documentar mecanismos e não apenas resultados, o que qualifica a discussão pedagógica (Page et al., 2021).

Pesquisas também têm apontado o papel da clareza de metas e da transparência de critérios como fatores que reduzem ansiedade e aumentam senso de competência, elementos centrais da motivação autônoma (Ryan; Deci, 2020). Em especial na educação básica, tornar visível o "o que", o "como" e o "por quê" de cada missão ajuda estudantes a conectar esforço e progresso, diminuindo a dependência de recompensas extrínsecas (Sailer; Homner, 2020). Esse desenho desloca a ênfase do ranking para a melhoria iterativa e para o domínio conceitual (Zainuddin et al., 2020).

Quanto às áreas do conhecimento, sínteses indicam que matemática e ciências respondem bem a níveis graduados e feedback explicativo, enquanto linguagens se beneficiam de narrativas e tarefas autênticas com ciclos de revisão (Wang; Tahir, 2020). Essa diferenciação reforça que a gamificação não é uniforme e que escolhas de elementos devem dialogar com as epistemologias de cada disciplina (Sailer; Homner, 2020). Logo, o estado da arte recomenda "ajuste fino" disciplinar em vez de pacotes genéricos (Majuri; Koivisto; Hamari, 2018).

A produção 2018–2025 também problematiza riscos recorrentes, como competição disfuncional, superficialidade de tarefas e sobrecarga cognitiva quando a estética lúdica invade o foco instrucional (Subhash; Cudney, 2018). Esses efeitos negativos aparecem sobretudo quando o design premia velocidade e acertos isolados, em detrimento de explicações, revisão espaçada e colaboração (Sailer; Homner, 2020). A adoção de estruturas cooperativas e de metas de domínio tem

sido proposta como antídoto pedagógico (Ryan; Deci, 2020).

DESIGN PEDAGÓGICO E IMPLEMENTAÇÃO: ELEMENTOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO

O design pedagógico gamificado começa pela definição explícita de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso, a partir dos quais se escolhem elementos que funcionem como meios e não como fins. A literatura recomenda formular desafios com progressão clara, oferecer feedback imediato e frequente e tornar visíveis indicadores de progresso, evitando sobrecarga de estímulos que disperse a atenção (Sailer; Homner, 2020). Essa lógica dá suporte à autorregulação e à aprendizagem deliberada.

A seleção de elementos deve considerar a função pedagógica de cada componente. Pontos e barras de progresso sinalizam avanço; níveis e missões estruturam sequências; badges reconhecem marcos; narrativas dão significado; rankings modulam competição; e mecânicas cooperativas fomentam pertencimento. Combinações eficazes costumam alinhar feedback, prática espaçada e objetivos específicos da disciplina, reduzindo a distância entre esforço e evidência de aprendizagem (Subhash; Cudney, 2018). A clareza de papéis dos elementos previne ruído motivacional.

A mediação docente é o fulcro do sistema. Professores atuam como designers, curadores e facilitadores, calibrando desafios, interpretando dados de uso e retroalimentando o percurso dos estudantes. Estudos mostram que a presença pedagógica — isto é, a intervenção oportuna com feedback explicativo e orientações de estratégia — amplifica os efeitos da gamificação sobre engajamento e desempenho (Sailer; Homner, 2020). Sem essa mediação, a arquitetura tende a regredir a incentivos superficiais.

O planejamento deve antecipar rotinas e ritmos. Intervenções de curta duração geram picos motivacionais, mas programas com ciclos semanais e checkpoints formativos promovem ganhos mais estáveis, sobretudo quando integram momentos de reflexão metacognitiva sobre estratégias usadas (Wang; Tahir, 2020). A previsibilidade fortalece a segurança para experimentar, errar e progredir.

Outro princípio é a diferenciação pedagógica. Atribuir missões opcionais, caminhos alternativos e níveis de dificuldade ajustáveis permite atender estudantes com ritmos distintos, mantendo o desafio ótimo. Evidências indicam que escolhas significativas aumentam sensação de autonomia e engajamento, mas devem vir acompanhadas de orientação clara para evitar dispersão (Ryan; Deci, 2020). A liberdade com andaimes instrucionais sustenta qualidade do esforço.

A avaliação formativa é o eixo transversal do design. Sistemas gamificados efetivos usam check-ins, rubricas visíveis e feedback criterial para transformar tentativa em aprendizagem, deslocando a ênfase do acerto imediato para a melhoria iterativa. Revisões sugerem que o ganho em desempenho decorre do acoplamento entre prática distribuída e devolutivas específicas, mais do que do aparato lúdico em si (Sailer; Homner, 2020). Assim, feedback é elemento e, ao mesmo tempo, prática avaliativa.

No tocante à cooperação e à competição, recomenda-se favorecer modelos de times, desafios coletivos e metas de domínio, minimizando comparações públicas que possam estigmatizar. Pesquisas em contexto escolar indicam que o sentido de pertencimento e a reciprocidade no grupo mediam parte do efeito motivacional, sobretudo em turmas heterogêneas (Subhash; Cudney, 2018). A competição pode existir, mas sob regras que preservem o clima de apoio.

A curadoria tecnológica deve partir do problema pedagógico e não da ferramenta. Plataformas de quizzes, missões e jornadas gamificadas são úteis quando mapeadas a objetivos, rubricas e evidências esperadas; caso contrário, geram ruído e consumo de tempo sem retorno instrucional. Revisões sobre quizzes interativos destacam que a qualidade das perguntas, o espaçamento entre tentativas e o feedback explicativo respondem pelos ganhos observados (Wang; Tahir, 2020). Ferramenta não substitui o projeto pedagógico.

Quanto à formação docente, programas de desenvolvimento profissional que abordam princípios de design de jogos, avaliação formativa e leitura de dados de engajamento

têm mostrado impacto na sustentabilidade das iniciativas. A capacidade de interpretar métricas de processo (acessos, tempo na tarefa, tentativas) e de produto (acertos, retenção) permite ajustes rápidos e alinhados aos objetivos (Sailer; Homner, 2020). Sem essa competência, a iniciativa tende a perder fôlego.

A gestão de carga cognitiva é outra frente crucial. Elementos visuais, badges e narrativas não podem disputar recursos atencionais com o conteúdo central, especialmente nos anos iniciais. Padrões de microdesign — como reduzir cliques supérfluos, manter consistência de ícones e agrupar feedbacks — ajudam a preservar foco e a minimizar frustrações (Subhash; Cudney, 2018). O princípio "menos, porém melhor" aplica-se integralmente.

É recomendável explicitar critérios de integridade acadêmica dentro do sistema gamificado. Ao tornar transparentes as regras de colaboração, autoria e uso de fontes, o professor previne atalhos contraproducentes que minam o propósito instrucional. Além disso, níveis e badges podem reconhecer comportamentos de estudo desejáveis, como revisão espaçada e autoexplicação, reforçando estratégias de aprendizagem efetivas (Sailer; Homner, 2020). O design premia o processo, não apenas o resultado.

Uma diretriz prática recorrente é iniciar com poucos elementos de alto valor instrucional — desafios graduados, feedback explicativo e visibilidade de progresso — para depois ampliar funcionalidades com base em dados da turma (Sailer; Homner, 2020). Esse caminho evita ruído motivacional e ajuda a estabelecer hábitos de estudo, como revisão espaçada e autoexplicação, que podem ser reconhecidos por badges e marcos (Wang; Tahir, 2020). A expansão iterativa melhora a aderência do design às necessidades reais da sala (Page et al., 2021).

A diferenciação pedagógica requer trilhas paralelas e níveis ajustáveis, permitindo que estudantes avancem por caminhos alternativos sem diluir o rigor conceitual (Ryan; Deci, 2020). Em termos de implementação, isso significa oferecer missões opcionais, variações de complexidade e momentos de remediação assistida, sempre com rubricas visíveis (Sailer; Homner, 2020). Evidências indicam que a sensação de escolha, quando acompanhada de andaimes, aumenta a motivação autônoma e a persistência (Zainuddin et al., 2020).

No desenho de quizzes e desafios, a qualidade das questões e do feedback explica boa parte dos ganhos relatados, mais do que a estética ou o "efeito jogo" por si só (Wang; Tahir, 2020). Itens que exigem raciocínio, oferecem justificativas e promovem correção ativa potencializam a aprendizagem deliberada e reduzem o risco de memorização rasa (Sailer; Homner, 2020). Assim, o design de item é componente nuclear da arquitetura gamificada, e não acessório (Majuri; Koivisto; Hamari, 2018).

A gestão do clima de sala demanda calibrar competição e cooperação, privilegiando metas coletivas e reconhecimento do progresso de todos, não apenas dos primeiros colocados (Subhash; Cudney, 2018). Tabelas de classificação podem existir, mas com foco em objetivos de domínio, evolução percentual e contribuições de equipe, evitando exposições que humilhem ou desmotivem (Sailer; Homner, 2020). Essa escolha de design está associada a maior pertencimento e engajamento médio (Ryan; Deci, 2020).

Outro aspecto operacional é a curadoria tecnológica centrada no problema pedagógico: a ferramenta deve servir às metas, rubricas e evidências, e não o inverso (Sailer; Homner, 2020). Plataformas de missões, trilhas e quizzes rendem mais quando integradas a rotinas de feedback, análise de dados e replanejamento, reduzindo o hiato entre uso e impacto (Wang; Tahir, 2020). O princípio é "menos, porém melhor", mantendo a carga cognitiva orientada ao conteúdo (Subhash; Cudney, 2018).

IMPACTOS NO DESEMPENHO E NA MOTIVAÇÃO: MODERADORES, RISCOS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Os impactos da gamificação sobre desempenho e motivação na educação básica, segundo as sínteses recentes, tendem a ser positivos e de pequena a moderada magnitude, mas heterogêneos. A variação entre estudos decorre de moderadores como disciplina, idade, desenho dos elementos e mediação docente, o que reforça a ideia de que "como"

se gamifica pesa mais do que “se” se gamifica (Sailer; Homner, 2020). A interpretação prudente dos efeitos exige granularidade.

Em termos de desempenho acadêmico, ganhos são mais evidentes quando a gamificação estrutura prática distribuída, feedback imediato e metas de domínio, especialmente em avaliações proximais ao treino. Quizzes com explicações e ciclos de tentativa e erro mostram efeito consistente sobre recordação e aplicação básica, com menor clareza em transferências distais se não houver tarefas de maior complexidade cognitiva (Wang; Tahir, 2020). Disso resulta a importância de combinar missões com problemas de nível superior.

Quanto à motivação, efeitos aparecem na participação, no interesse e no prazer em aprender, principalmente quando os elementos nutrem necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Sistemas que oferecem escolhas reais, progressão clara e cooperação tendem a sustentar engajamento mais estável do que aqueles centrados em recompensas extrínsecas de curto prazo (Ryan; Deci, 2020). A qualidade da motivação, portanto, é tão relevante quanto sua intensidade.

Moderadores contextuais importam. Em anos iniciais, o risco de sobrecarga visual e de competição desajustada é maior, pedindo ênfase em cooperação, feedback visual simples e narrativas significativas; em anos finais e no ensino médio, metas de desempenho e rankings controlados podem funcionar como catalisadores quando acompanhados de suporte à autorregulação (Subhash; Cudney, 2018). A sensibilidade à fase de desenvolvimento é, portanto, determinante.

A disciplina também modera resultados. Em matemática e ciências, estruturas de níveis com problemas graduados e feedback explicativo tendem a produzir ganhos confiáveis; em linguagens, narrativas e desafios de produção textual autêntica favorecem engajamento e profundidade (Wang; Tahir, 2020). Em todas as áreas, o alinhamento com rubricas e objetivos explícitos é condição para efeitos duradouros.

A duração da intervenção é um moderador recorrente. Estudos de curta duração relatam picos motivacionais que podem declinar quando o “novo” perde força; programas com ciclos e eventos periódicos de reflexão tendem a estabilizar a curva, transformando curiosidade inicial em hábito de estudo (Sailer; Homner, 2020). Por isso, recomenda-se planejar marcos e variações ao longo do tempo.

Entre os riscos, a literatura destaca competição disfuncional, foco excessivo em recompensas, superficialidade de tarefas e fadiga de pontos. Tais efeitos negativos emergem quando a mecânica do jogo se sobrepõe aos objetivos pedagógicos ou quando o sistema reforça comparações públicas que humilham quem tem baixo desempenho (Subhash; Cudney, 2018). Critérios de desenho podem mitigar esses riscos desde o início.

A mensuração dos impactos requer triangulação. Além de notas e testes, convém acompanhar métricas de processo, como tempo na tarefa, número de tentativas e frequência de uso, além de indicadores autorrelatados de interesse e esforço deliberado. Revisões indicam que o efeito da gamificação é parcialmente mediado por aumentos em tempo ativo e em feedbacks processáveis, o que justifica registrar esses mecanismos (Sailer; Homner, 2020). Essa abordagem fortalece inferências de causalidade pedagógica.

Para avaliação formativa, o uso de rubricas e feedback criterial permite que o estudante entenda o que fazer para melhorar, transformando o ciclo tentativa-erro em oportunidade real de aprendizagem. Evidências sugerem que essa clareza, acrescida de devolutivas que explicam o porquê do erro, amplia a persistência e a autorregulação, o que por sua vez se reflete no desempenho (Wang; Tahir, 2020). O efeito não é apenas motivacional, mas cognitivo.

No âmbito das implicações práticas, recomenda-se começar pequeno, com um conjunto enxuto de elementos diretamente associados a objetivos curriculares, expandindo a arquitetura à medida que dados indicarem benefícios. Documentar decisões e resultados, bem como discutir em comunidades de prática, ajuda a difundir desenhos que funcionam e a evitar a repetição de erros (Sailer; Homner, 2020). A aprendizagem institucional acompanha a aprendizagem dos estudantes.

O acompanhamento ético e inclusivo é indispensável. Tornar as regras transparentes, garantir acessibilidade e oferecer vias alternativas de participação previnem exclusões e asseguram que a gamificação sirva ao propósito de ensinar todos. Ao reconhecer comportamentos de estudo eficazes — como revisão espaçada e colaboração — o sistema reforça práticas que ampliam oportunidades de sucesso (Ryan; Deci, 2020). A inclusão é um resultado de design.

A consolidação de uma cultura de melhoria contínua, com ciclos de planejar-executar-verificar-agir, é o que converte iniciativas pontuais em legado pedagógico. Revisões recentes reforçam que a efetividade da gamificação depende de alinhamento entre objetivos, evidências e feedback, e não do fascínio tecnológico isolado (Sailer; Homner, 2020; Wang; Tahir, 2020). Ao centrar o processo na aprendizagem, a escola maximiza impactos em desempenho e motivação.

Do ponto de vista do desempenho, estudos mostram maior clareza de efeitos quando a avaliação é proximal às práticas gamificadas, o que exige planejamento para também medir transferências a tarefas inéditas e de alta ordem cognitiva (Wang; Tahir, 2020). Programas que combinam prática distribuída com problemas desafiadores e feedback criterial tendem a produzir ganhos mais duradouros (Sailer; Homner, 2020). Essa combinação aponta que o motor do efeito é cognitivo-motivacional, e não apenas atencional (Ryan; Deci, 2020).

Na dimensão motivacional, a qualidade do engajamento importa tanto quanto sua intensidade: motivação autônoma, sustentada por autonomia, competência e pertencimento, correlaciona-se melhor com persistência e desempenho do que a mera excitação de curto prazo (Ryan; Deci, 2020). Designs que oferecem escolhas significativas, progressão clara e cooperação sustentam esse perfil de engajamento, enquanto arranjos centrados em recompensas extrínsecas tendem a efeitos voláteis (Sailer; Homner, 2020). Assim, medir tipos de motivação ajuda a interpretar resultados (Zainuddin et al., 2020).

Entre os moderadores, a idade escolar e a disciplina seguem se destacando: anos iniciais demandam estética simples, cooperação e metas de domínio, enquanto anos finais podem tolerar doses calibradas de competição sob regras de apoio (Subhash; Cudney, 2018). Em matemática e ciências, níveis graduados com explicações funcionam bem; em linguagens, narrativas e tarefas de produção com revisão iterativa se mostram decisivas (Wang; Tahir, 2020). O ajuste fino ao contexto é, portanto, parte intrínseca da eficácia (Sailer; Homner, 2020).

Quanto aos riscos, sobressaem a superficialidade e a fadiga de pontos quando o sistema premia velocidade e acertos isolados, sem rubricas e sem feedback explicativo (Subhash; Cudney, 2018). Tais efeitos podem ser mitigados com metas de domínio, indicadores de evolução e reconhecimento de estratégias de estudo desejáveis, como revisão espaçada e colaboração (Sailer; Homner, 2020). O desenho ético e inclusivo também reduz danos colaterais, como estigmatização por rankings (Ryan; Deci, 2020).

Do lado da mensuração, a triangulação de dados — notas, retenção, tempo na tarefa, tentativas, engajamento autorrelatado — fortalece inferências e permite ajustes tempestivos de design (Sailer; Homner, 2020). Estudos que relatam mecanismos, além de resultados, contribuem mais para a tomada de decisão docente e para a cumulatividade do conhecimento (Page et al., 2021). Essa perspectiva processual é central para transformar iniciativas pontuais em práticas sustentáveis (Zainuddin et al., 2020).

Como implicações práticas, recomenda-se começar pequeno, testar e iterar, documentando decisões e resultados em comunidades de prática para difundir desenhos que funcionam e evitar erros repetidos (Sailer; Homner, 2020). A ênfase deve recair em coerência didático-avaliativa, em acessibilidade e em presença pedagógica, de modo que a gamificação atue como meio a serviço da aprendizagem com sentido (Wang; Tahir, 2020). Assim, redes e escolas potencializam impactos em desempenho e motivação de forma ética e sustentável (Ryan; Deci, 2020).

CONCLUSÃO

A análise realizada indica que a gamificação, quando concebida como arquitetura pedagógica e não como ornamento, pode contribuir para ganhos consistentes de motivação e, em menor medida, de desempenho na

educação básica. Esses efeitos aparecem sobretudo quando há alinhamento explícito entre objetivos de aprendizagem, tarefas e critérios de avaliação, com uso de feedback formativo frequente, progressão de desafios, transparência de metas e oportunidades de cooperação. Também se mostram relevantes narrativas que atribuem sentido às atividades e mecanismos que favorecem a autorregulação, evitando a centralidade de recompensas extrínsecas. Em síntese, a efetividade depende menos da quantidade de "elementos de jogo" e mais da sua coerência didática e do papel ativo do professor como designer e mediador.

Do ponto de vista prático, recomenda-se iniciar com escopos enxutos, testar, monitorar e iterar, utilizando indicadores de processo (participação, tempo na tarefa, tentativas) junto a evidências de produto (acertos, retenção, qualidade das produções). A mediação docente deve contemplar diferenciação pedagógica, acessibilidade e regras claras de colaboração para manter o clima de apoio e pertencimento, minimizando riscos de competição disfuncional. A curadoria de ferramentas deve partir do problema pedagógico e das competências previstas no currículo, preservando a carga cognitiva dos estudantes e garantindo que cada componente do sistema sirva à compreensão conceitual e ao desenvolvimento de habilidades. Assim, as escolas conseguem integrar a gamificação ao projeto pedagógico de forma ética, inclusiva e orientada por evidências.

Como limites e agenda futura, esta revisão bibliográfica qualitativo-descritiva registra heterogeneidade de resultados entre disciplinas, anos escolares e desenhos de intervenção, apontando a necessidade de estudos longitudinais, avaliações de transferência para tarefas de maior complexidade e análises de custo-benefício e sustentabilidade docente. Pesquisas que examinem moderadores — como duração, equilíbrio entre cooperação e competição, perfil da turma e condições socioeducacionais — podem refinar recomendações e fortalecer decisões baseadas em dados. Em termos conclusivos, a gamificação deve ser tratada como meio e não como fim: um conjunto de escolhas de design a serviço da aprendizagem com sentido, da motivação autônoma e da equidade de oportunidades de sucesso para todos os estudantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

KOIVISTO, J.; HAMARI, J. The rise of motivational information systems: a review of gamification research. International Journal of Information Management, v. 45, p. 191–210, 2019.

MAJURI, J.; KOIVISTO, J.; HAMARI, J. Gamification of education and learning: a review of empirical literature. In: Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference 2018. CEUR Workshop Proceedings, 2018.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372:n71, 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, v. 61, 101860, 2020.

SAILER, M.; HOMNER, L. The gamification of learning: a meta-analysis of experimental studies. Educational Psychology Review, v. 32, p. 77–112, 2020.

SUBHASH, S.; CUDNEY, E. A. Gamified learning in higher education: a systematic review of the literature. International Journal of Educational Technology in Higher Education, v. 15, 2018.

TODA, A. M.; VALLE, P. H. D.; ISOTANI, S. The dark side of gamification: an overview of negative effects of gamification in education. In: Communications in Computer and Information Science. Cham: Springer, 2018.

WANG, A. I.; TAHIR, R. The effect of using Kahoot! in education: a literature review. Computers & Education, v. 149, 103818, 2020.

ZAINUDDIN, S.; CHU, S. K. W.; SHUJAHAT, M.; PERERA, C. J. The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review and meta-analysis. Educational Research Review, v. 30, 100326, 2020.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E FAMÍLIA: ALICERCES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

RENATA PIRES FIGUEIREDO

Resumo

Ao longo dos tempos, a forma como a sociedade compreende a infância passou por relevantes mudanças, refletindo transformações nos aspectos sociais, culturais e educacionais. Durante séculos, a criança foi vista como um ser em formação, carente de autonomia e participação ativa, muitas vezes excluída das decisões que impactavam diretamente sua vida, sobretudo no campo educacional e social. Foi apenas a partir do século XX que essa visão começou a ser revista, impulsionada pelos avanços nas áreas da pedagogia, psicologia e das ciências humanas, que passaram a reconhecer a infância como uma fase singular do desenvolvimento, digna de proteção, respeito e investimento. Essa nova concepção trouxe contribuições significativas à forma como a sociedade passou a valorizar a criança como sujeito de direitos e de experiências próprias.

Com base nessa perspectiva contemporânea, este artigo se propõe a analisar aspectos essenciais relacionados à infância e à Educação Infantil, iniciando por uma leitura da história social da infância e da família. Esse percurso revela como a ideia de infância foi construída ao longo do tempo e de que maneira essa construção influenciou os vínculos familiares e as dinâmicas sociais. Destaca-se, ainda, a importância da Educação Infantil como um espaço legítimo de desenvolvimento, onde a criança é reconhecida como protagonista do processo educativo ativa, criativa e produtora de cultura e não apenas como alguém que está "se preparando" para etapas posteriores.

Outro ponto central do estudo é o papel fundamental da família como primeiro espaço de pertencimento, convívio e formação de vínculos afetivos. A influência familiar é determinante no desenvolvimento emocional, moral e cognitivo da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Reconhecendo-se as mudanças nas configurações familiares contemporâneas, o texto também enfatiza a urgência de um trabalho colaborativo entre família e escola, visando garantir uma formação integral e sensível às necessidades da infância.

Por fim, discute-se o papel do educador na Educação Infantil como figura central no processo de mediação das experiências vividas pelas crianças. O professor é aquele que acolhe, escuta, planeja e conduz práticas pedagógicas baseadas no respeito, na ludicidade, na ética e na construção de valores democráticos. Assim, a proposta educativa deve valorizar o brincar, a escuta ativa e a singularidade da infância, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e sensíveis.

Portanto, a reflexão aqui desenvolvida busca compreender como a infância é construída socialmente e como pode ser valorizada de forma mais equitativa e transformadora. A ação integrada entre escola, família e educadores surge como eixo essencial para assegurar uma educação de qualidade, comprometida com a justiça social, os direitos da criança e a construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Palavras-chave: Infância; Família; Desenvolvimento Infantil; Educação Integral.

Introdução

Ao longo da trajetória histórica da humanidade, o entendimento sobre a infância passou por mudanças profundas e marcantes. Por muitos séculos, a criança foi compreendida como um ser inacabado, dependente e desprovido de autonomia, sendo, muitas vezes, invisibilizada nas decisões e debates sociais e educacionais que a envolviam diretamente. Essa imagem começou a ser desfeita somente no século XX, quando as contribuições da psicologia, da pedagogia e das ciências humanas passaram a reconhecer a criança como um sujeito de direitos, em pleno processo de desenvolvimento, com características e demandas próprias que exigem atenção diferenciada.

Esse novo paradigma sobre a infância trouxe avanços consideráveis para as políticas pú-

blicas e práticas educacionais, promovendo uma revalorização dessa fase da vida como fundamental para a construção de uma sociedade mais ética, solidária e democrática. Reconhecer a criança como cidadã desde os primeiros anos de vida, respeitando sua singularidade, tornou-se essencial para garantir processos educativos mais humanizados e coerentes com os direitos da infância.

Partindo dessa perspectiva, este estudo está dividido em quatro partes, cada uma voltada para um aspecto relevante do universo infantil e da Educação Infantil. O primeiro capítulo aborda a trajetória histórica e social da infância e da família, analisando como o conceito de infância foi sendo moldado culturalmente ao longo do tempo, e de que forma essa construção simbólica influenciou o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e familiares.

No segundo capítulo, discute-se o papel da Educação Infantil como espaço formativo primordial. Longe de ser apenas uma etapa preparatória para o ensino fundamental, essa fase é reconhecida como um ambiente autêntico de aprendizagens significativas, convivência social e desenvolvimento pleno. A criança é compreendida como agente ativo de sua formação, criadora de sentidos e produtora de cultura.

O terceiro capítulo se dedica à análise da função da família na constituição da subjetividade e no crescimento integral da criança. Sendo o primeiro ambiente de socialização e afeto, a família exerce influência direta sobre o desenvolvimento emocional, moral e intelectual dos pequenos. Nesta parte do estudo, são também exploradas as mudanças nas configurações familiares contemporâneas e a importância de um vínculo de parceria entre escola e família para o fortalecimento da educação infantil.

Na última seção, o enfoque recai sobre a figura do professor e sua atuação na Educação Infantil. O educador é apresentado como um sujeito comprometido com a escuta sensível, com o cuidado e com a mediação das experiências que favorecem a construção de conhecimentos e valores. Com base em teóricos como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Tizuko Kishimoto e João Wanderley Geraldi, destaca-se a importância de práticas pedagógicas pautadas na ludicidade, no diálogo, na ética e na formação cidadã desde os primeiros anos de escolarização.

A proposta deste trabalho é compreender, sob múltiplos olhares, como a infância tem sido concebida e valorizada na contemporaneidade. Busca-se, ainda, refletir sobre as formas de atuação articulada entre educadores, escola e família, no intuito de promover uma educação que respeite a infância em sua totalidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e transformadora.

1. Transformações Históricas da Infância e da Estrutura Familiar

A forma como se percebe a infância e o papel social da família passou por intensas reformulações ao longo dos séculos. Nem sempre a criança ocupou o centro das atenções no que se refere ao cuidado, à educação e à proteção. Da mesma forma, o conceito de família não foi sempre o mesmo: ele se moldou a partir das transformações culturais, políticas e econômicas de cada período histórico.

Durante a Idade Média, por exemplo, a infância não era reconhecida como uma fase autônoma e diferenciada da vida. Como afirma Ariès (1981), não havia um "sentimento de infância" como o que conhecemos hoje. Isso não significava abandono ou maus-tratos, mas sim a inexistência de uma distinção clara entre as etapas da vida. Crianças eram inseridas rapidamente no mundo dos adultos, sem que houvesse qualquer mediação entre essas fases, tanto em comportamentos quanto em vestimentas, linguagem ou tarefas cotidianas.

Essa percepção só começou a mudar com o surgimento da família moderna, por volta dos séculos XVII e XVIII. Conforme destaca Del Priore (2000, p. 24), foi nesse período que a criança passou a ser vista como um ser em formação, vulnerável e, por isso, merecedora de atenção específica, proteção e educação dirigida às suas necessidades. A infância passou, então, a ser concebida como um tempo próprio da existência, separado da vida adulta, com direitos e cuidados próprios.

Com o avanço do pensamento iluminista e a ascensão da burguesia, consolidou-se a

ideia da infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano. A educação ganhou papel central nesse novo contexto, sendo encarada como meio de formação do caráter, da moral e da inteligência. A família tornou-se o espaço privilegiado para a socialização primária, responsável por moldar o indivíduo para viver em sociedade. No entanto, mesmo com esse avanço, o modelo familiar era fortemente marcado por estruturas patriarcais, nas quais o pai exercia autoridade suprema e a disciplina e obediência eram os pilares da educação.

Durante muito tempo, práticas como a entrega de crianças a outras famílias para fins de aprendizagem de ofícios e valores sociais eram comuns. Segundo Mendonça (2012, p. 17), aos sete anos de idade, era frequente que meninos e meninas fossem enviados a outras casas para adquirir habilidades domésticas e noções de comportamento social. Isso dificultava o fortalecimento de laços afetivos entre pais e filhos. Havia, ainda, pouca diferenciação entre as fases da vida, com crianças e adultos compartilhando os mesmos espaços, atividades e conteúdos escolares.

Foi apenas com os grandes eventos históricos como a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos que o olhar sobre a infância começou a se transformar de forma mais ampla. Mesmo assim, essas mudanças beneficiavam prioritariamente as crianças das elites, enquanto as mais pobres permaneciam marginalizadas. Somente com a consolidação do sistema capitalista é que a infância passou a ser pensada como um investimento para o futuro da sociedade.

Segundo ROSEMBERG,2001, P.29):

"A partir da segunda metade do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, as mudanças no papel social da mulher e sua crescente inserção no mercado de trabalho exigiram novas formas de organização da sociedade, principalmente no que se refere ao cuidado das crianças pequenas. Esse movimento contribuiu para a valorização da educação infantil, não mais apenas como espaço assistencial, mas como lugar de desenvolvimento integral. Pesquisas em diversas áreas passaram a evidenciar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a constituição da personalidade, da inteligência, das emoções e da sociabilidade, revelando que a aprendizagem ocorre desde os primeiros momentos de vida."

A partir da Segunda Guerra Mundial, o cenário social se modificou profundamente. O ingresso massivo das mulheres no mercado de trabalho impulsionou a necessidade de espaços institucionais para acolhimento e cuidado das crianças, como creches e pré-escolas. Isso reforçou o reconhecimento da importância da educação na primeira infância, agora compreendida como um período vital para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Pesquisadores passaram a afirmar que a aprendizagem começa desde o nascimento e que os primeiros anos de vida são determinantes na formação humana.

No Brasil, o acesso à educação pública infantil foi sendo estruturado apenas no século XX. Inicialmente, a educação pré-escolar era informal, marcada pela ausência de profissionais preparados e por práticas improvisadas, muitas vezes sustentadas por trabalho voluntário e sem continuidade (MENDONÇA, 2012). A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco na valorização da infância, garantindo à criança o status de sujeito de direitos e incorporando a educação infantil como parte do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada para crianças de até seis anos de idade. Seu objetivo é complementar a ação da família e da comunidade, promovendo o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Mendonça (2012, p. 42) ressalta que essa concepção de educação deve estar orientada por um projeto pedagógico que compreenda a infância como processo de formação humana e que proporcione experiências significativas desde os primeiros anos de vida.

Compreender o percurso histórico da infância e da família nos permite refletir criticamente sobre os padrões que hoje orientam as práticas educativas e os modelos familiares. Perceber que esses modelos são frutos

de construções sociai e não verdades universais é essencial para promover mudanças alinhadas aos direitos da criança e à busca por uma sociedade mais democrática, plural e inclusiva.
Estudar a história da infância, nesse sentido, é um exercício de análise das representações que moldaram comportamentos, normas e expectativas em relação às crianças e às famílias. Muitas dessas representações, mesmo ultrapassadas pelos avanços teóricos e legais, continuam sendo reproduzidas, o que revela a urgência de repensar práticas de cuidado, educação e disciplina à luz dos princípios contemporâneos de dignidade e equidade.
Além disso, essa perspectiva histórica contribui para o fortalecimento do debate sobre as políticas públicas direcionadas à infância. O reconhecimento da criança como sujeito social, em pleno desenvolvimento, está garantido por legislações como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Como destaca o MEC/SEB (2006):
"Reconhecer a criança como sujeito social em desenvolvimento, portadora de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança, implica compreender que a infância deve ser protegida e promovida por meio de políticas públicas integradas. Nesse sentido, torna-se urgente a formulação e a efetivação de ações concretas no campo da educação, capazes de garantir o acesso, a permanência e a qualidade no processo educativo, respeitando as singularidades da infância e assegurando condições dignas para seu pleno desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social."

Desse modo, ao conhecer o percurso histórico da infância e da família, é possível olhar para o presente com mais criticidade e compromisso. Promover políticas públicas sensíveis à diversidade cultural e socioeconômica, que considerem as especificidades de cada contexto familiar, é uma tarefa fundamental para assegurar a todas as crianças o direito de crescer em ambientes protetores, saudáveis e que favoreçam o desenvolvimento em todas as suas dimensões.

2. A Educação Infantil como Alicerce para o Desenvolvimento Humano e Cognitivo

A fase inicial da educação formal, conhecida como Educação Infantil, é decisiva na formação das crianças, pois é nesse momento que ocorrem as primeiras interações com o universo simbólico, social e cultural. É nessa etapa que se constroem as bases do pensamento, da linguagem, da afetividade e da identidade. As experiências vividas nesse período influenciam de forma duradoura o modo como a criança se relacionará com o mundo, com os outros e consigo mesma. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa fase é voltada às crianças de zero a seis anos, sendo organizada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), conforme apontado por Mattioli (apud Tadei; Storer, 1998).
Durante esses primeiros anos de vida, a criança é marcada pela curiosidade, pela capacidade imaginativa e por um olhar encantado diante do cotidiano. Walter Benjamin (1984) enfatiza o fascínio infantil pelos objetos aparentemente sem valor para os adultos sobras, restos e materiais descartados, pois é a partir deles que a criança projeta sentidos, cria mundos e reconstrói a realidade em escala própria, abrindo caminhos para a expressão da subjetividade através do brincar.
Paulo Freire (1996) amplia essa visão ao afirmar que ensinar não é um ato de imposição de saber, mas uma prática de construção compartilhada do conhecimento, mediada pela realidade e pelo diálogo. Nessa lógica, o educador aprende ao ensinar e a criança ensina ao aprender, mostrando que o processo educativo é uma via de mão dupla, onde educador e educando se formam mutuamente em relação ao mundo.
Por meio do brincar, da exploração sensorial e do uso criativo de materiais cotidianos, a criança amplia suas capacidades de observação, interpretação e imaginação. Essas práticas não são meras atividades recreativas: constituem o eixo central da aprendizagem infantil. São através delas que a criança interpreta e reorganiza o mundo à sua volta,

dando significado ao que vivencia e iniciando sua trajetória como sujeito produtor de cultura.

Nesse sentido, a Educação Infantil não deve ser compreendida como uma preparação mecânica para o Ensino Fundamental, mas como uma etapa autônoma, dotada de valor em si mesma. A escola, nesse processo, deve ser um espaço de escuta, respeito e estímulo à autonomia, onde a criança possa experimentar, comunicar, sentir e refletir.

Vygotsky (1991) reforça essa ideia ao destacar que o aprendizado ocorre a partir das interações sociais, especialmente quando mediadas por adultos ou por outras crianças. Tais interações desencadeiam processos de desenvolvimento que não se manifestariam espontaneamente, tornando a aprendizagem o principal motor da construção do pensamento na infância.

Assim, é papel da escola integrar arte, ciência, linguagem, cultura e ludicidade em seu cotidiano, proporcionando experiências significativas que dialoguem com a realidade e com os interesses das crianças. Cabe aos educadores respeitarem os conhecimentos prévios que os pequenos carregam, suas histórias de vida e sua forma particular de compreender o mundo, garantindo-lhes um ambiente de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, acolhedor e desafiador.

3. Família: Primeira Base de Aprendizado, Afeto e Formação de Valores

A família constitui o primeiro universo relacional no qual a criança estabelece conexões emocionais, desenvolve hábitos e aprende a conviver. É nesse ambiente inicial que surgem os vínculos que servirão de base para o desenvolvimento ético, emocional, intelectual e social do sujeito. Por essa razão, a influência familiar nos primeiros anos de vida é decisiva e insubstituível.

Bronfenbrenner (1996), ao propor o modelo ecológico do desenvolvimento humano, posiciona a família dentro do "microssistema", ou seja, o espaço mais próximo e determinante na construção da identidade e da personalidade infantil. É por meio das relações familiares que a criança internaliza valores, compreende normas de convivência e aprende a interpretar o mundo ao seu redor.

A história da infância revela que a concepção da criança como um ser em desenvolvimento é relativamente recente. Ariès (1981) demonstra que, até os séculos XVII e XVIII, a infância não era reconhecida como uma etapa diferenciada da vida. Com o advento do Iluminismo e a emergência da burguesia, essa visão se transforma. A criança passa a ser vista como alguém que precisa de cuidado, educação e orientação moral, e a família assume a função de agente formador, encarregado da transmissão de valores e da proteção afetiva.

Atualmente, o papel da família vai muito além da proteção física e do atendimento das necessidades básicas. Ela é reconhecida como núcleo de socialização primária, responsável por formar os pilares éticos, culturais e afetivos da convivência. Vygotsky (1991) ressalta que é por meio das interações sociais principalmente com os familiares que a criança desenvolve sua capacidade de pensar, comunicar-se e compreender o mundo. A linguagem, nesse processo, é um instrumento central, mediador do desenvolvimento.

Para Gonçalves (2019), o ambiente familiar é o espaço onde se formam as primeiras aprendizagens afetivas, morais e cognitivas, constituindo o solo fértil onde germinam a autoestima, a empatia e a autonomia. É nesse espaço que a criança começa a experimentar as noções de respeito, cuidado mútuo, responsabilidade e pertencimento.

À luz das múltiplas configurações familiares contemporâneas, torna-se fundamental reconhecer e valorizar a diversidade presente nas formas de organização familiar. Não cabe mais restringir o conceito de família a um modelo único, tradicional. O que realmente importa é a qualidade dos vínculos estabelecidos e o comprometimento dos adultos com o bem-estar da criança.

A afetividade, nesse contexto, exerce papel estruturante no processo de formação infantil. Henri Wallon (2007) enfatiza que as emoções são tão relevantes quanto o intelecto na constituição do sujeito. Um ambiente familiar que favorece o diálogo, a escuta e o acolhimento das emoções contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento das competências socioemocionais da crian-

ça, preparando-a para interações mais equilibradas e seguras em diferentes contextos sociais.
Mantoan (2003, p. 75) sintetiza essa ideia ao afirmar:

"É no ambiente familiar, permeado pelo afeto e pela aceitação, que a criança aprende que é capaz, que é amada e que pode participar do mundo com confiança. O vínculo com a família sustenta e impulsiona todos os seus processos de desenvolvimento."

Por fim, a articulação entre família e escola deve ser compreendida como uma parceria essencial e estratégica. Quando pais e educadores compartilham valores, metas e responsabilidades no processo educativo, os efeitos sobre o desenvolvimento infantil tendem a ser mais positivos e duradouros. A educação só será verdadeiramente integral e humanizadora se houver um esforço conjunto que reconheça os familiares como agentes formadores da trajetória das crianças.

4. A Atuação Docente na Educação Infantil: Compromisso Ético e Pedagógico com a Primeira Infância

A primeira infância, por constituir um período essencial no desenvolvimento global do ser humano, requer experiências educativas que respeitem as particularidades de cada criança e favoreçam sua formação integral. Nesse contexto, o educador que atua na Educação Infantil exerce um papel indispensável. Sua função vai muito além de conduzir atividades pedagógicas ele é o mediador entre o universo infantil e os saberes sociais, culturais e emocionais que a criança começa a construir desde os primeiros anos de vida. A prática docente exige, portanto, sensibilidade, escuta atenta e constante reflexão sobre o fazer pedagógico. O educador comprometido com a infância precisa estar disposto a ressignificar continuamente suas ações, de forma crítica e contextualizada. Como destacam Geraldi et al. (1998, p. 256), a análise reflexiva da própria prática permite ao professor ampliar sua compreensão, reavaliar suas estratégias e incorporar novos conhecimentos, transformando sua atuação em resposta ativa às necessidades das crianças e às demandas do meio social em que está inserido.
Essa postura reflexiva encontra eco no pensamento de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como um ato profundamente político e inacabado. Para ele, ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas criar condições para que o conhecimento seja gerado a partir do diálogo, da curiosidade e da experiência. Nesse sentido, a prática educativa na infância precisa valorizar as múltiplas expressões infantis, respeitando os saberes que os pequenos já carregam e incentivando a descoberta constante.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009) reforçam essa concepção ao proporem que o espaço escolar deve ser acolhedor, seguro e desafiador, estimulando a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Através da integração entre arte, linguagem, ciência, brincadeiras e cultura, é possível promover experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético e social.
Para que esse ambiente se torne significativo, o educador precisa elaborar propostas pedagógicas que façam sentido na vida das crianças, respeitando sua realidade e incentivando a construção ativa do conhecimento. Como aponta Emilia Ferreiro (2001), a aprendizagem na infância deve ser compreendida como um processo de interpretação e reinvenção do mundo, em que a criança age sobre os estímulos que recebe, dando-lhes novos sentidos.
O brincar, nesse contexto, emerge como elemento central na experiência pedagógica da Educação Infantil. Longe de ser um momento acessório, o jogo simbólico e a exploração lúdica constituem linguagens fundamentais pelas quais a criança se expressa, compreende o mundo e elabora conceitos. Tizuko Kishimoto (2007) defende que o brincar é um direito da infância e uma via privilegiada para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da imaginação.
A missão do professor, portanto, não se limita ao ensino de habilidades acadêmicas formais, como leitura e escrita. Ele deve oferecer às crianças oportunidades para o desenvolvimento de múltiplas competências,

incluindo a resolução de conflitos, o pensamento crítico, a comunicação e o respeito às diferenças. A escola, assim, torna-se um espaço de formação ampla, preparando os alunos não apenas para os desafios escolares, mas para a convivência cidadã em uma sociedade plural e democrática.
FREIRE, (1996, p.25) já dizia:

"A atuação do professor não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Educar é, sobretudo, um ato político, ético e estético, que implica compromisso com a formação integral do sujeito. O professor é um agente de transformação social, que deve provocar reflexões, estimular a autonomia e promover valores como solidariedade, justiça e respeito à diversidade. Ensinar a ler e a escrever é importante, mas insuficiente se desvinculado da construção de sentidos, do diálogo com a realidade e da formação crítica dos alunos."

Por fim, é fundamental compreender que a Educação Infantil não pode ser reduzida a uma simples etapa preparatória para o ensino fundamental ou à introdução precoce de conteúdos escolares. Trata-se de uma fase única e decisiva do desenvolvimento humano, na qual a criança inicia a construção de seu repertório emocional, social, cognitivo e simbólico. É nesse período que ela forma os primeiros vínculos afetivos fora do núcleo familiar, aprende a conviver em grupo, a expressar seus sentimentos, desejos e pensamentos, e a interpretar o mundo por meio da brincadeira, da linguagem e das interações com o meio.
A Educação Infantil, portanto, deve ser reconhecida como o alicerce da formação integral da pessoa, um tempo privilegiado de descobertas, aprendizagens e construção de identidade. Para que esse processo se efetive de forma plena, é imprescindível que o professor atue como mediador sensível e ético, detentor de saberes pedagógicos sólidos e de uma escuta atenta às necessidades e potencialidades das crianças. Seu papel vai além da organização do cotidiano: ele precisa garantir espaços de expressão, promover experiências significativas, respeitar os tempos e ritmos infantis e assegurar um ambiente acolhedor, desafiador e estimulante.
Além disso, é indispensável que esse profissional seja devidamente valorizado, reconhecido e apoiado pelas políticas públicas educacionais. Sua formação inicial e continuada deve estar ancorada em concepções pedagógicas que respeitem a infância como um tempo de direitos, de protagonismo e de liberdade criadora. Como destaca Kramer (2006), "educar na infância é, antes de tudo, reconhecer a criança como sujeito histórico e social, capaz de produzir cultura e sentido sobre o mundo que a cerca" (p. 45).
Assim, garantir uma Educação Infantil de qualidade é um compromisso ético com a justiça social, com a equidade e com a construção de uma sociedade mais humana e democrática. Valorizar essa etapa é, sobretudo, valorizar a infância em sua totalidade.

Conclusão

Analisar a infância sob diferentes prismas histórico, educacional, familiar e profissional permite reconhecer sua complexidade e a responsabilidade coletiva que sua valorização exige. A maneira como a sociedade trata suas crianças revela os princípios éticos e políticos que fundamentam suas instituições e práticas educativas. Ao longo dos tempos, a visão da infância evoluiu de um estágio transitório rumo à vida adulta para uma fase repleta de experiências e significados próprios, dotada de direitos que devem ser assegurados no presente.
Este estudo evidenciou que a infância não pode ser desvinculada de seus contextos familiares, sociais e escolares. A família, como primeira estrutura de convivência, desempenha papel essencial na formação ética, emocional e intelectual da criança. É nesse ambiente inicial que se constroem os primeiros vínculos afetivos e se estabelecem os valores fundamentais para a vida em sociedade. Reconhecer a diversidade das configurações familiares contemporâneas e promover o respeito a essas diferentes realidades torna-se um imperativo para a escola democrática e inclusiva.
A Educação Infantil, por sua vez, se afirma como uma etapa educativa autônoma e estruturante. Longe de ser apenas preparatória para os anos seguintes, ela é um espaço potente de construção de saberes, relações

e identidades. É nesse período que a criança começa a explorar o mundo, expressar-se de forma criativa, conviver com o diferente e desenvolver suas múltiplas potencialidades. O ambiente escolar deve, portanto, favorecer vivências ricas, sensíveis e intencionais, colocando a criança no centro do processo educativo.

O professor, nesse cenário, assume um papel insubstituível. Sua atuação requer escuta, empatia e competência técnica para lidar com os desafios e as singularidades da infância. Mais do que transmitir conteúdos, o educador precisa construir condições para que cada criança se reconheça como sujeito de direitos, capaz de pensar, sentir e transformar a realidade que a cerca. Os aportes teóricos de autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Kishimoto evidenciam que a educação infantil deve se basear no respeito à infância, na ludicidade, no diálogo e na valorização do conhecimento como construção coletiva.

Para que essa concepção se efetive, é necessário investir em políticas públicas que valorizem a primeira infância, assegurem a formação continuada dos profissionais da educação, promovam a participação ativa das famílias e garantam condições adequadas de infraestrutura, recursos e acompanhamento pedagógico. A transformação social começa pela infância: investir nas crianças é construir as bases para um futuro mais ético, justo e solidário.

Dessa forma, é possível afirmar que reconhecer a criança como um sujeito de direitos, pleno em sua existência e não apenas como um ser em transição rumo à vida adulta, representa um compromisso ético e social com a dignidade humana. Essa concepção rompe com visões tradicionais e reducionistas que enxergam a infância unicamente como uma fase preparatória para o futuro. Ao contrário, valorizar o presente da infância significa legitimar suas experiências, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, compreendendo que as crianças constroem sentidos sobre o mundo e participam ativamente da cultura em que estão inseridas.

Garantir à criança espaços de escuta, de expressão e de participação é reconhecer sua potência transformadora desde os primeiros anos de vida. O brincar, a imaginação, a curiosidade e a linguagem são expressões legítimas dessa potência e devem ser respeitadas e incentivadas nas práticas educativas. Como destaca Rinaldi (2004), "o reconhecimento da criança como produtora de cultura exige um olhar pedagógico que não se limite a ensinar, mas que esteja disposto a aprender com ela" (p. 87). Isso implica assegurar contextos educativos que não apenas cuidem, mas que também eduquem com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a construção de uma infância plena.

Educar na infância, portanto, não é uma tarefa individual, mas um gesto coletivo que envolve toda a sociedade. É um ato político, que exige a construção de ambientes mais justos, inclusivos e respeitosos com as diversidades da infância. Trata-se de um projeto de sociedade que reconhece o valor intrínseco do ser humano desde seus primeiros dias, que acredita na força das relações humanas e no papel transformador da educação como instrumento de emancipação e justiça.

Investir na infância não é apenas um dever legal ou moral, mas uma aposta no presente e no futuro da humanidade. É acreditar que toda criança tem o direito de ser feliz, de aprender, de ser respeitada em sua individualidade e de crescer em ambientes que promovam a equidade e a cidadania desde cedo.

Referências

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescen-

te (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
FERREIRO, Emilia. Los hijos del analfabetismo. 2. ed. México: Siglo XXI, 2001.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GERALDI, João Wanderley; GERALDI, Marly Amarilha; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Porto do sentido: leitura na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
GONÇALVES, Flávia. Infância, família e educação: fundamentos e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2019.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 2007.
MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MENDONÇA, Marina. Educação infantil: fundamentos e práticas. Campinas: Papirus, 2012.
ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: múltiplas dimensões. São Paulo: Cortez, 2001.
TADEI, Juliana; STORER, Graça. Educação infantil e formação de professores: contribuições pedagógicas. São Paulo: Cortez, 1998.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO
A inserção intencional de práticas ambientais na Educação Infantil configura-se como um alicerce estratégico para a construção de uma consciência ecológica desde os primeiros anos de escolarização. Ao promover experiências sensoriais e afetivas que aproximam a criança do ambiente natural, estimular comportamentos responsáveis e incentivar atitudes sustentáveis no cotidiano, a escola desempenha um papel ativo e transformador na formação de sujeitos críticos, empáticos e socialmente comprometidos. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de possibilitar vivências que integrem razão e sensibilidade, promovendo o cuidado com o planeta como um valor ético e pedagógico. Este artigo propõe uma análise aprofundada da relevância da educação ambiental na infância, destacando abordagens pedagógicas que se articulam ao cotidiano escolar, o papel do educador como mediador de experiências significativas, a importância do ambiente natural no desenvolvimento integral da criança e os desafios e possibilidades para a consolidação de uma cultura de sustentabilidade. Fundamentado em autores como Louv (2016), Carvalho (2006) e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto convida à reflexão sobre os caminhos para uma educação voltada ao futuro, sustentada na valorização da vida, da natureza e das relações de cuidado que constituem a base para uma sociedade mais justa, sensível e ambientalmente responsável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Sustentabilidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT
The intentional inclusion of environmental practices in Early Childhood Education is a strategic foundation for building ecological awareness from the earliest years of schooling. By promoting sensory and emotional experiences that bring children closer to the natural environment, stimulating responsible behaviors, and encouraging sustainable attitudes in everyday life, schools play an active and transformative role in the formation of critical, empathetic, and socially committed individuals. More than just transmitting content, schools aim to provide experiences that integrate reason and sensitivity, promoting care for the planet as an ethical and pedagogical value. This article proposes an in-depth analysis of the relevance of environmental education in childhood, highlighting pedagogical approaches that are linked to everyday school life, the role of the educator as a mediator of meaningful experiences, the importance of the natural environment in the integral development of children, and the challenges and possibilities for consolidating a culture of sustainability. Based on authors such as Louv (2016), Carvalho (2006) and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), the text invites reflection on the paths towards an education focused on the future, sustained by the appreciation of life, nature and caring relationships that constitute the basis for a more just, sensitive and environmentally responsible society.

KEY-WORDS: Mathematical literacy; Interdisciplinarity; Mediator teacher

INTRODUÇÃO

Educar para o futuro pressupõe reconhecer a infância como um momento privilegiado para a formação de valores, atitudes e percepções que influenciarão as gerações vindouras. Em um contexto global marcado por crises ambientais e transformações climáticas aceleradas, a Educação Infantil destaca-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas à sustentabilidade e à preservação da vida. Ao conceber a criança como sujeito ativo, capaz de observar, questionar e intervir no mundo ao seu redor, a educação ambiental assume papel central e estruturante nas propostas curriculares contemporâneas.

A vivência direta com o ambiente natural, os cuidados com os recursos hídricos, a práti-

ca da separação e reutilização de materiais, bem como o respeito pela diversidade da vida são ações que podem e devem ser incorporadas à rotina pedagógica da Educação Infantil, favorecendo a construção de uma consciência ecológica desde os primeiros anos. Mais do que transmitir informações, a educação ambiental demanda o envolvimento afetivo da criança com o planeta, fomentando uma relação de pertencimento, cuidado e responsabilidade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é imprescindível que a Educação Infantil promova experiências que valorizem, respeitem e preservem o meio ambiente (BRASIL, 2017, p. 41). Isso implica integrar saberes, práticas e sensibilidades por meio de projetos interativos, brincadeiras, contação de histórias e atividades de observação da natureza, favorecendo a interação ética, criativa e significativa com o mundo.

Este artigo propõe-se a aprofundar cinco eixos essenciais para pensar práticas ambientais na Educação Infantil: o despertar da consciência ecológica na infância; o papel do educador na mediação de experiências sustentáveis; o ambiente como espaço educativo e sensorial; as possibilidades do currículo ecológico; e os desafios e perspectivas para a educação em sustentabilidade. A intenção é refletir sobre caminhos viáveis, alicerçados em práticas concretas e fundamentações teóricas, para cultivar uma infância mais integrada à vida e comprometida com a construção de um futuro sustentável.

DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA INFÂNCIA

Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra uma sensibilidade singular ao ambiente que a cerca, manifestando-se por meio da curiosidade intensa, do encantamento diante da diversidade natural e do desejo espontâneo de explorar o mundo. Essas características intrínsecas à infância constituem um terreno fértil para o cultivo da consciência ecológica, que deve ser estimulada por meio de propostas pedagógicas intencionais e sensíveis, que valorizem e aproximem os pequenos da natureza de maneira concreta e significativa. O processo de formação dessa consciência não se dá por meio de explicações teóricas ou discursos abstratos, mas através de experiências diretas, sensoriais e afetivas, que envolvam o contato com o ambiente natural e fomentem vínculos profundos de pertencimento e cuidado.

Richard Louv (2016, p. 20), ao abordar o conceito de “transtorno de déficit de natureza”, alerta para os efeitos negativos causados pelo afastamento crescente das crianças dos ambientes naturais, fenômeno que compromete o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo. O autor enfatiza que o contato com a natureza não é mero lazer, mas uma necessidade essencial para o bem-estar e a formação integral da criança. Por isso, práticas pedagógicas que promovam momentos ao ar livre, o cultivo de hortas escolares, o cuidado com plantas e animais, além de caminhadas exploratórias, tornam-se estratégias imprescindíveis para reaproximar as crianças do mundo natural, estimulando nelas o respeito e a responsabilidade ambiental.

O educador desempenha papel fundamental neste processo, pois a escuta atenta às manifestações infantis acerca do mundo natural configura-se como ponto de partida para a construção de saberes ambientais. Quando a criança observa um inseto, demonstra curiosidade sobre a chuva ou expressa preocupação com um animal doente, ela revela um interesse genuíno que deve ser acolhido e ampliado. O profissional da educação deve transformar essas manifestações em oportunidades pedagógicas, organizando atividades investigativas, rodas de conversa e registros reflexivos que deem sentido e profundidade às vivências ecológicas, fomentando o protagonismo infantil no cuidado com o planeta.

A literatura infantil é outro recurso valioso para o despertar ecológico. Narrativas que estabelecem conexões entre seres humanos e o meio ambiente estimulam a empatia, alimentam o imaginário e reforçam o compromisso ético com a vida em todas as suas formas. Obras como O Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon, e A Árvore Generosa, de Shel Silverstein, são exemplos paradigmáticos de histórias que sensibilizam as crianças, tornando o aprendizado ambiental mais acessível, afetivo e significativo.

Além disso, as práticas ambientais na infância ganham maior eficácia quando partem das culturas infantis e das vivências cotidianas das crianças. O uso criativo de materiais recicláveis, como a sucata para a confecção de brinquedos, o manuseio de elementos naturais — terra, folhas, água — nas brincadeiras e as canções populares que fazem referência ao meio ambiente compõem uma abordagem lúdica e integradora da educação ambiental. Essa dimensão cultural, ao reconhecer e valorizar o universo infantil, potencializa a aprendizagem, tornando-a mais autêntica e conectada ao contexto vivido.

Segundo afirma Rodrigues e Saheb (2015, p. 186),

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana.

O despertar da consciência ecológica na infância transcende os muros da escola. Trata-se de um compromisso que envolve a família, a comunidade escolar e os espaços públicos, promovendo uma rede colaborativa de cuidados e ações sustentáveis. É nesse cenário ampliado que a criança aprende, desde cedo, a compreender que suas atitudes e escolhas repercutem no coletivo e que ela é parte inseparável do planeta, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e preservação ambiental que se estenderá por toda a vida.

O PAPEL DO EDUCADOR NAS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

O educador assume papel fundamental na construção e implementação de práticas sustentáveis na Educação Infantil, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos para tornar-se mediador de experiências significativas que promovam o cuidado com a vida e o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa nas crianças. Essa atuação envolve a criação de ambientes pedagógicos que incentivem a reflexão sobre as relações entre o ser humano e o meio ambiente, estimulando a autonomia e o engajamento ativo dos pequenos em ações que possam transformar seu cotidiano.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as 23 singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. [...]". (MEC/SEF, 1998, p.30).

Para cumprir esse papel, é imprescindível que o educador desenvolva uma postura sensível e ética diante das questões ambientais, compreendendo que sua prática diária pode ser um espaço privilegiado para fomentar valores e atitudes sustentáveis. Conforme destaca Carvalho (2006, p. 92), a educação ambiental demanda "formação crítica, compromisso ético e abertura ao diálogo com diferentes saberes e culturas", o que requer do profissional uma constante ampliação de seus conhecimentos, revisão de hábitos e adoção de uma atitude investigativa e reflexiva perante o mundo.

A mediação pedagógica do educador também se expressa na organização intencional dos espaços e tempos escolares, que devem favorecer o contato direto e frequente com a natureza, além de práticas como a coleta seletiva, o uso racional da água e da energia e a valorização da biodiversidade local. Estes elementos, incorporados ao cotidiano da escola, são essenciais para que os princípios da sustentabilidade sejam vivenciados concretamente pelas crianças, fortalecendo valores ambientais por meio da experiência e do exemplo.

Outro aspecto central reside na escuta aten-

ta das manifestações infantis e no reconhecimento do potencial das crianças como agentes capazes de influenciar e transformar seu meio. Ao envolver os pequenos em processos decisórios, propor projetos colaborativos e abrir espaço para que expressem seus pensamentos, sentimentos e curiosidades em relação ao ambiente natural, o educador contribui para a construção de uma cidadania ativa desde a primeira infância. Tal prática exige paciência, sensibilidade e respeito às singularidades de cada criança, criando condições para que se sintam protagonistas de suas aprendizagens e das ações ambientais.

Além disso, a busca por formação continuada em temáticas ambientais, a participação em redes de troca de experiências e a incorporação de metodologias inovadoras são imprescindíveis para o aprimoramento da atuação docente. O uso das tecnologias digitais, por exemplo, para registrar processos pedagógicos, produzir vídeos educativos ou realizar pesquisas sobre a natureza, pode ampliar as possibilidades de expressão e aprendizagem das crianças, tornando-as interlocutoras de seus próprios saberes.

Finalmente, o educador configura-se como um agente político e transformador no cenário escolar. Suas escolhas pedagógicas, a maneira como se relaciona com as crianças e com o ambiente, e sua postura ética cotidiana funcionam como referências vivas e inspiradoras de uma educação que almeja a transformação social e ambiental. Por meio desse compromisso, ele contribui para a construção de uma escola que valoriza o bem comum e prepara cidadãos conscientes para os desafios do futuro.

O AMBIENTE COMO ESPAÇO EDUCATIVO E SENSORIAL

A concepção contemporânea da escola como espaço educativo extrapola as paredes da sala de aula, incorporando o ambiente físico como elemento fundamental no processo de aprendizagem. Inspirada nas ideias do educador Loris Malaguzzi, a noção de "terceiro educador" atribui aos espaços escolares um papel ativo, que vai além de mera infraestrutura, tornando-se parceiro essencial no desenvolvimento integral das crianças. Na perspectiva da educação ambiental na Educação Infantil, essa concepção ganha um significado ainda mais profundo, pois o contato direto e sensível com o ambiente natural favorece a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o planeta, elemento central para a formação de uma consciência ecológica.

A interação sensorial com a natureza permite às crianças vivenciar o mundo de modo holístico, mobilizando os sentidos do tato, visão, olfato, paladar e audição, numa experiência integrada que estimula a curiosidade, a descoberta e o encantamento. Ao manipular terra, sentir o cheiro das plantas, escutar o canto dos pássaros, observar a textura das folhas ou a cor das flores, a criança ativa múltiplas áreas do seu desenvolvimento, incluindo aspectos motores, perceptivos, emocionais e cognitivos. Estudos indicam que tais experiências são essenciais para o equilíbrio emocional e para a ampliação das capacidades de atenção e memória (Louv, 2016, p. 34). Assim, o ambiente natural não apenas serve de contexto, mas funciona como mediador e facilitador da aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a horta escolar surge como recurso pedagógico rico e multifacetado. O cultivo coletivo da terra permite às crianças acompanhar o ciclo de vida das plantas, compreender processos biológicos, desenvolver paciência e responsabilidade, além de estimular hábitos alimentares saudáveis e o respeito à natureza. A horta também oferece oportunidade para introduzir práticas sustentáveis, como a compostagem, que revela a importância do reaproveitamento dos resíduos orgânicos e o funcionamento dos ciclos naturais de decomposição e fertilização do solo. Tais experiências favorecem a percepção sistêmica da natureza, mostrando que os processos ambientais são interligados e que o ser humano é parte integrante desse sistema (Carvalho, 2006, p. 95).

Além da horta, a criação de "cantinhos naturais" dentro do espaço escolar amplia as possibilidades de observação, investigação e contemplação. Terrários, aquários, pequenos jardins internos e coleções de elementos naturais coletados durante passeios são espaços onde as crianças podem observar fenômenos naturais com calma e profundi-

dade, registrar suas observações, compartilhar descobertas e construir conhecimentos de maneira colaborativa. Essas práticas fortalecem o protagonismo infantil, promovendo autonomia e respeito pelo outro e pelo ambiente, essenciais para a formação cidadã (BRASIL, 2017, p. 42).

Nos espaços externos, a organização de jardins sensoriais, trilhas ecológicas e áreas destinadas às brincadeiras com materiais naturais amplia as experiências motoras e sociais das crianças. Brincar em contato com a natureza desenvolve a coordenação motora ampla, estimula a criatividade e favorece relações sociais pautadas na cooperação e no respeito à diversidade. O uso de materiais reciclados ou naturais na confecção de brinquedos também reforça a dimensão sustentável das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que resgata saberes culturais e promove uma educação integrada e contextualizada (Carvalho, 2006, p. 101).

Outro aspecto fundamental é a contextualização dos espaços escolares em diálogo com a cultura e o meio ambiente local. Incorporar plantas nativas, respeitar a diversidade biológica e cultural do território e envolver famílias e comunidades no cuidado e na valorização do ambiente escolar são práticas que consolidam o sentido de pertencimento e responsabilidade. Essa aproximação fortalece uma educação ambiental que é, ao mesmo tempo, global em seus objetivos e local em suas práticas, promovendo um engajamento genuíno e sustentável (BRASIL, 2017, p. 43).

Assim, o ambiente educacional não se limita a uma função decorativa ou utilitária; ele se apresenta como um elemento pedagógico central, capaz de provocar descobertas, acolher experiências sensoriais e afetivas e fomentar aprendizagens significativas. Investir na qualidade desses espaços e na sua interação com a natureza constitui um dos caminhos mais potentes para a consolidação de uma educação ambiental efetiva na Educação Infantil, que forma sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com o cuidado da vida.

POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO ECOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de um currículo ecológico na Educação Infantil configura-se como um desafio e uma oportunidade para integrar os princípios da educação ambiental aos campos de experiência indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta articulação propicia a elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares que consideram os interesses e as necessidades das crianças, estimulando seu protagonismo e promovendo uma relação ética, crítica e criativa com o meio ambiente (BRASIL, 2017, p. 39). Assim, o currículo deixa de ser um conjunto de conteúdos isolados para tornar-se uma trama integrada de aprendizagens contextualizadas e significativas.

Diferentemente de abordagens fragmentadas que limitam a educação ambiental a temas pontuais e episódicos, o currículo ecológico se caracteriza por sua transversalidade, perpassando todas as áreas do conhecimento. A partir de assuntos relacionados à água, ao lixo, à alimentação, aos animais, ao clima e às paisagens locais, o educador pode construir pontes com a linguagem, a matemática, a música, as ciências e as artes, favorecendo uma aprendizagem que dialoga com as experiências cotidianas das crianças e que valoriza a complexidade dos processos naturais e sociais. Essa transversalidade contribui para a formação de uma visão integrada do mundo e para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

A pedagogia de projetos surge como uma metodologia particularmente eficaz para operacionalizar esse currículo ecológico. Projetos como “De onde vem a água?”, “Bichos do nosso quintal”, “Reciclar é brincar” e “Árvores da nossa escola” são exemplos de como temas ambientais podem ser abordados de forma ampla e colaborativa. Esses projetos promovem investigações concretas, possibilitam a participação ativa das crianças, estimulam a curiosidade e a pesquisa, e conectam o aprendizado às vivências reais. A interação com especialistas da comunidade, visitas a espaços naturais e o registro das descobertas ampliam o engajamento e consolidam o protagonismo infantil.

Outro elemento que potencializa a efetividade do currículo ecológico é a documentação pedagógica. Por meio de registros fotográficos, vídeos, desenhos, anotações das falas das crianças e portfólios, a prática docente

torna-se visível e passível de reflexão. Esses documentos funcionam como memória viva da trajetória educativa, permitindo que educadores, famílias e crianças acompanhem, revisem e valorizem os processos de aprendizagem, bem como ajustem as práticas pedagógicas de acordo com os interesses e necessidades que emergem (Carvalho, 2006, p. 104).

O planejamento intencional do educador ocupa papel central na construção desse currículo dinâmico e vivo. Ele deve observar atentamente os interesses e as manifestações das crianças, propor desafios instigantes, organizar tempos e espaços de forma estratégica e favorecer situações que incentivem a investigação, o diálogo e a expressão. Esse processo requer flexibilidade e sensibilidade para que o currículo se modifique e se amplie conforme as experiências e descobertas se desenrolam, respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

A ampliação do currículo ecológico para além dos muros da escola, envolvendo a comunidade escolar, fortalece e legitima a educação ambiental. A participação das famílias, dos funcionários e de parceiros locais em encontros, mutirões, feiras sustentáveis, hortas comunitárias e caminhadas ecológicas estabelece uma rede de saberes e práticas que enraíza o aprendizado na realidade social e ambiental das crianças. Essa articulação entre escola, família e território é fundamental para garantir que os valores da sustentabilidade sejam vividos, compartilhados e potencializados na vida cotidiana. Assim, o currículo ecológico na Educação Infantil representa um caminho promissor para formar cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com a construção de um futuro sustentável, promovendo aprendizagens que ultrapassam o plano teórico e se manifestam em atitudes concretas e transformadoras.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as práticas ambientais na Educação Infantil revelem um potencial transformador inegável, sua implementação enfrenta desafios estruturais e conceituais que exigem reflexão e ação articulada. Um dos principais entraves refere-se à formação dos educadores, que muitas vezes não recebem preparo específico e aprofundado para lidar com a complexidade dos temas ambientais e suas múltiplas interfaces pedagógicas. Essa lacuna gera insegurança na abordagem dos conteúdos e na condução de atividades, podendo resultar em ações superficiais ou esporádicas, sem a consistência necessária para provocar mudanças significativas (CARVALHO, 2006, p. 85). Assim, a capacitação contínua e contextualizada dos professores se apresenta como condição imprescindível para fortalecer a educação ambiental desde a infância.

Além disso, a infraestrutura das instituições educacionais frequentemente limita o desenvolvimento de práticas ambientais efetivas. Muitas creches e pré-escolas carecem de espaços verdes adequados, hortas pedagógicas, áreas externas seguras e ambientes propícios ao contato direto com a natureza. Essa carência física restringe as experiências sensoriais, o brincar livre ao ar livre e a vivência dos ciclos naturais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para o cultivo de uma consciência ecológica profunda. Investimentos públicos e privados em ambientes escolares que respeitem e valorizem o meio ambiente são, portanto, medidas urgentes para ampliar o alcance das práticas sustentáveis (BRASIL, 2017, p. 55).

Outro desafio reside nas barreiras culturais que permeiam a valorização da educação ambiental. Em muitos contextos, a sustentabilidade ainda é encarada como um tema complementar, distante das prioridades curriculares ou relegada a momentos pontuais e isolados. Essa percepção dificulta a integração da temática ao cotidiano pedagógico e a construção de uma cultura escolar comprometida com o cuidado do planeta. Romper com essa visão requer processos de sensibilização, articulação institucional e construção coletiva de um projeto pedagógico que reconheça a educação ambiental como eixo transversal essencial para a formação cidadã (CARVALHO, 2006, p. 90).

Contudo, há também perspectivas animadoras que indicam avanços e possibilidades concretas. Redes colaborativas entre escolas, ações integradas com universidades, ONGs ambientais e órgãos públicos têm fo-

mentado espaços de troca, formação e inovação pedagógica, ampliando a qualidade e o alcance das práticas ambientais. A participação das famílias e da comunidade local fortalece esse movimento, promovendo o reconhecimento da escola como agente transformador e espaço de diálogo social em torno da sustentabilidade. Essas articulações potencializam a construção de uma educação ambiental que dialoga com a realidade e respeita as especificidades do território (BRASIL, 2017, p. 58).

(...) a ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada. (LIMA, 2020, p. 44).

A valorização da infância como um tempo privilegiado de descoberta, criatividade e transformação é outro ponto de esperança e motivação. As crianças, naturalmente curiosas e sensíveis, possuem uma capacidade única de estabelecer conexões emocionais com o mundo que as cerca. Quando inseridas em práticas ambientais significativas, tornam-se protagonistas e multiplicadoras de saberes, influenciando suas famílias e comunidades com atitudes de respeito e cuidado. Essa potência da infância reforça o papel da Educação Infantil como etapa estratégica para a formação de cidadãos comprometidos com o futuro do planeta (LOUV, 2016, p. 60).

Finalmente, educar para a sustentabilidade no presente implica construir uma escola que sonha, planeja e atua em prol do bem comum. Para isso, são necessários o compromisso das políticas públicas com investimentos estruturais e pedagógicos, a valorização do profissional docente como agente ativo da transformação e a construção coletiva de práticas educativas inovadoras, inclusivas e sensíveis. Somente com intencionalidade, criatividade e compromisso será possível formar crianças preparadas não apenas para o amanhã, mas capazes de transformar o hoje, promovendo a vida em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de práticas ambientais na Educação Infantil representa uma oportunidade ímpar para ressignificar o papel da escola frente aos desafios socioambientais do século XXI. Ao oferecer experiências que promovem o contato sensível e direto com a natureza, bem como o cultivo do respeito e do cuidado pela vida, a educação ambiental contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade do planeta.

A infância, enquanto etapa de descobertas, sensações e aprendizagens profundas, configura-se como um terreno fértil para o desenvolvimento de valores ecológicos. Ao fomentar a escuta ativa, o diálogo participativo e o protagonismo das crianças em projetos que envolvam a preservação do meio ambiente, a escola fortalece o vínculo afetivo entre a criança e o mundo natural, ampliando seu repertório de ações capazes de promover transformações significativas. Tal processo requer do educador uma postura reflexiva, sensível e inovadora, que permita ir além do ensino tradicional.

Escolas que incorporam a educação ambiental em seu projeto político-pedagógico consolidam-se como espaços democráticos, inclusivos e profundamente conectados com a realidade social e ambiental em que estão inseridas. A articulação com famílias, comunidades e instituições parceiras amplia o impacto dessas ações, formando uma rede solidária de cuidado e responsabilidade compartilhada pelo meio ambiente, essencial para a construção de uma cultura de sustentabilidade.

Educar para o futuro, assim, transcende a mera transmissão de conteúdos ou habilidades técnicas; é, sobretudo, um compromisso ético e existencial com a vida em suas múltiplas formas. É cultivar o encantamento pela natureza, a empatia pelas diversas manifestações da existência e a responsabilidade coletiva pelo bem-estar comum. A educação ambiental na infância, portanto, não é apenas um investimento no amanhã, mas

um ato transformador no presente, uma semente lançada em solo fértil que florescerá em atitudes conscientes e responsáveis nas gerações que virão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 09 jun. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Izenildes Bernardina de. A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. Curitiba: Appris. 2020.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

DRUON, Maurice. O menino do dedo verde. São Paulo: José Olympio, 2001.

MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: v.1 - 3, 1998.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1619/1358. Acesso em 16 jun, 2025.

SILVERSTEIN, Shel. A árvore generosa. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

A RELAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM A PRÁTICA DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU

RESUMO: Considerando que a contação de histórias é uma prática milenar que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, o presente estudo trata sobre a relação entre a contação de histórias e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a fim de compreender de que forma essa prática pode ser utilizada como recurso pedagógico. Nesse sentido, buscou-se identificar os benefícios da narrativa oral para o desenvolvimento infantil, discutir a importância da atuação docente como mediador nesse processo e analisar como a contação pode ser incorporada de maneira criativa às metodologias escolares.
Realizou-se, então, uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada em levantamento bibliográfico, com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a literatura infantil, a oralidade e a prática pedagógica. Diante disso, verificou-se que a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário, estimula a imaginação e fortalece vínculos afetivos, promovendo aprendizagens mais significativas. Além disso, constatou-se que a formação e a atuação do professor são determinantes para que essa prática seja aplicada de forma eficaz e consistente no cotidiano da Educação Infantil. Foi possível concluir que a contação de histórias deve ser compreendida não apenas como recurso lúdico, mas como estratégia pedagógica essencial, que contribui para a formação de leitores críticos e criativos e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem desde os primeiros anos escolares.
Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática ancestral que atravessa gerações e culturas, exercendo funções educativas, sociais e afetivas ao longo da história da humanidade. Na Educação Infantil, essa arte ganha relevância ao despertar a imaginação, estimular a linguagem e favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Muito além de entreter, contar histórias possibilita que os pequenos tenham contato com valores, tradições e experiências que contribuem para sua formação integral, estabelecendo pontes entre fantasia e realidade. Nesse contexto, a escola se apresenta como espaço privilegiado para inserir a narrativa oral e literária como parte do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema se justifica pela constatação de que, apesar de seu potencial formativo, a contação de histórias ainda é subutilizada em muitas instituições de ensino. Em diversos casos, observa-se a tendência de limitar a leitura literária a práticas meramente pedagógicas, vinculadas à transmissão de conteúdos ou à disciplina, sem valorizar sua dimensão estética, lúdica e cultural. Essa realidade reflete, em parte, fragilidades na formação inicial docente, que nem sempre contempla de maneira satisfatória a preparação para o trabalho com a literatura na infância. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre a importância da contação de histórias como recurso didático e investigar de que modo sua incorporação sistemática pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia e pela velocidade da informação, exige que a escola busque estratégias inovadoras que despertem o interesse da criança pela leitura. A contação de histórias, por sua capacidade de encantar e envolver emocionalmente, emerge como ferramenta pedagógica capaz de fortalecer vínculos, desenvolver competências comunicativas e formar leitores críticos desde os primeiros anos. Assim, esta pesquisa busca oferecer subsídios teóricos que fundamentem a prática do educador, evidenciando sua relevância no contexto da Educação Infantil.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser assim formulado: De que forma a contação de histórias pode contribuir

para o processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil?

A hipótese defendida é que a contação de histórias, quando planejada e aplicada de maneira sistemática pelo docente, constitui um recurso pedagógico eficaz para promover aprendizagens significativas, estimular a criatividade e favorecer a formação de leitores, tornando o processo educativo mais dinâmico, lúdico e prazeroso.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a relação entre a contação de histórias e a prática de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Especificamente, busca-se: compreender os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças; discutir a relevância da atuação docente nesse processo; e identificar de que forma essa prática pode ser incorporada às metodologias de ensino de forma criativa e eficaz.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem a literatura infantil, a contação de histórias e suas implicações pedagógicas. O estudo se apoia em referenciais teóricos contemporâneos e clássicos da área, permitindo compreender como essa prática evoluiu ao longo do tempo e quais contribuições oferece para a Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma investigação bibliográfica, que não envolve estudo de caso ou análise empírica, mas que se ancora em fontes acadêmicas já publicadas, garantindo solidez e relevância às discussões propostas.

O desenvolvimento do artigo está organizado em capítulos que aprofundam as reflexões sobre o tema. O primeiro capítulo aborda a relação da criança com a contação de histórias, resgatando sua dimensão histórica, cultural e pedagógica. Em seguida, o segundo capítulo discute a contação de histórias na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da socialização. Já o terceiro capítulo enfatiza a relevância da atuação docente nesse processo, apontando desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os resultados da pesquisa e evidenciam a importância de fortalecer essa prática como parte integrante do ensino-aprendizagem na infância.

2 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Durante muito tempo, as narrativas — tanto reais quanto fictícias — eram transmitidas por meio da oralidade. Na Idade Média, os contadores de histórias eram figuras admiradas por onde passavam. Os trovadores percorriam castelos e vilarejos compartilhando narrativas que agradavam ao povo. Com o surgimento da escrita, consolidaram-se os registros orais, seguidos pelo relato de acontecimentos considerados verídicos e, mais tarde, pelas histórias inventadas, que compõem a ficção literária. A literatura infantil, por sua vez, teve origem nesse contexto, a partir das tradições orais populares e da prática de contar histórias.

A arte de contar histórias remonta a tempos muito antigos, antecedendo até mesmo o surgimento da escrita. Por meio da fala, as pessoas compartilhavam com suas comunidades acontecimentos do cotidiano, transmitindo saberes, tradições, valores culturais, mitos e crenças entre as gerações. Além de sua função educativa e cultural, essa prática também servia como forma de lazer, diversão e entretenimento coletivo.

De acordo com Schermack (2012), antes do surgimento da escrita, o saber humano era repassado oralmente, por meio da linguagem falada. No entanto, como essa forma de comunicação não era suficiente para expressar plenamente a complexidade cultural das sociedades, surgiu a necessidade de utilizar suportes concretos que possibilitassem organizar e registrar o conhecimento, levando ao desenvolvimento da escrita.

Com o passar do tempo, especialmente no século XX, o contar de histórias passou a incorporar elementos além da palavra falada ou escrita. Embora estas ainda desempenhem um papel fundamental na narrativa, o ato de narrar passou a envolver também a criação por meio de imagens, que se tornaram componentes essenciais no processo de construção das histórias.

Segundo Schermack (2012), a oralidade pas-

sou a se concretizar por meio da necessidade de leitura em suportes específicos, o que levou à narração de histórias baseadas em textos escritos. Isso proporcionou um impacto positivo nos ouvintes, pois os conteúdos eram mais bem estruturados e os textos passaram a circular de forma mais ampla na sociedade.

Ao compartilhar histórias com as crianças, os adultos contribuem significativamente para que elas iniciem o processo de formação de sua identidade social e cultural. Além disso, essa prática estimula o desenvolvimento da linguagem, ampliando o repertório de significados e hábitos da criança, sendo, portanto, uma ferramenta indispensável na Educação Infantil.

Entretanto, contar histórias vai além da simples leitura de um texto. É necessário que o narrador compreenda, memorize e internalize a narrativa, a fim de recontá-la de forma expressiva e detalhada. Para isso, pode-se recorrer a diversos recursos como variações de entonação, ritmo, pausas, timbres, além de gestos, trajes e cenários que enriquecem a performance. O contador deve mergulhar na história, transmitindo-a com autenticidade e vivência, a partir dos elementos que compõem a narrativa.

Antunes (2001), contudo, ressalta que a infância é um período em que as atitudes se transformam. Ao ouvirem histórias, as crianças se identificam com os personagens, o que as ajuda a elaborar questões internas e resolver conflitos por meio de enredos que refletem experiências semelhantes às suas.

É natural que a criança precise de fantasia, sonhos e mundos imaginários para interpretar o real. O universo dos livros oferece essa possibilidade, pois ajuda os pequenos a compreenderem melhor o ambiente em que vivem, construindo pontes entre o imaginário e a realidade.

Para Abramovich (2001), o ato de contar histórias vai além do entretenimento infantil. Ele desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, especialmente nas fases iniciais da formação do leitor. A contação é um caminho de descoberta e tem grande impacto no desenvolvimento cognitivo da criança.

Nessa perspectiva, narrar ou ler histórias proporciona benefícios diversos, como o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da inteligência, a formulação de ideias, a resolução de dúvidas e o contato com situações complexas da vida, como conflitos e soluções.

Ao ouvir uma história, a criança vivencia uma gama de emoções — como alegria, medo, raiva, tristeza, dor, insegurança — e aprecia profundamente o poder que a narrativa tem de despertar sentimentos e provocar reflexões, trazendo à tona verdades subjetivas e experiências pessoais que podem ou não ser compartilhadas por outros.

Abramovich (2001) também destaca que contar histórias, independentemente do tipo, exige conhecimento sobre a técnica envolvida. Segundo o autor, essa prática possibilita o contato com novas palavras, com a musicalidade das frases e dos nomes, além de permitir a percepção do ritmo e da cadência dos relatos, que podem fluir como uma canção. Ao narrar, o contador também pode explorar a sonoridade dos versos, o uso das rimas e o jogo criativo com as palavras. Dessa forma, contar histórias é compreendido como uma verdadeira forma de arte.

De acordo com Riter (2009), o ato de contar histórias representa o primeiro passo na formação de um leitor. Ele afirma que expressões como “Era uma vez” abrem as portas para novas percepções e mundos imaginários, incentivando a fantasia e despertando a curiosidade das crianças. Essa introdução ao universo narrativo promove questionamentos sobre a realidade e a ficção, além de oferecer possibilidades de reinterpretar o mundo para encontrar soluções criativas para problemas.

As crianças se sentem naturalmente atraídas pelas histórias e pela maneira como são narradas. Quando há a mediação de um professor ou contador de histórias, essa experiência se torna ainda mais rica, permitindo que os pequenos mergulhem nas tramas, compreendam os personagens e se transportem para os cenários descritos, muitas vezes se identificando com os elementos da narrativa como se fizessem parte dela.

Esse envolvimento evidencia a importância de inserir a contação de histórias no cotidiano escolar, não apenas como entretenimento, mas como uma poderosa ferramenta pedagógica. Ela contribui para a preservação

da cultura, promove a construção de valores éticos e sociais, incentiva a imaginação, aprimora a linguagem oral e amplia o repertório linguístico das crianças, tanto na fala quanto na escrita.

Atualmente, contar histórias também se consolidou como uma prática associada ao trabalho do educador. Essa arte vem ganhando novos espaços além das salas de aula e bibliotecas, passando a fazer parte de diferentes contextos, como hospitais, empresas, festas infantis e rodas de leitura, ampliando ainda mais seu alcance e relevância social.

2.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos, a Educação Infantil passou a assumir um papel fundamental que une o cuidar e o educar, dentro da atuação docente. Esse novo olhar tem como objetivo contribuir para a formação de indivíduos preparados para a vida em sociedade. O cuidado está relacionado a ações como higiene, afeto, atenção e alimentação, promovendo o desenvolvimento saudável da criança. Já a educação amplia as capacidades cognitivas, ao favorecer o contato com a linguagem, a leitura e os livros, abrindo caminho para o domínio da leitura e da escrita de forma progressiva.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998) enfatiza que é nas instituições de educação infantil que as crianças encontram um ambiente estimulante e acolhedor para seu pleno desenvolvimento. Esses espaços não devem se restringir a funções assistencialistas ou apenas organizadas de forma sistemática, mas precisam ser ambientes ricos em experiências que favoreçam o crescimento integral da criança — contemplando suas dimensões cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçam que cabe às instituições oferecerem oportunidades reais para que as crianças se apropriem do conhecimento e tenham acesso a diferentes linguagens, à convivência, à proteção, à saúde, à liberdade e ao respeito. É nesse contexto que a contação de histórias se insere como uma prática educativa, capaz de abrir novas possibilidades de construção do saber.

Abramovich (2001) destaca que é na primeira infância que o imaginário das crianças começa a se formar, e é justamente nesse período que o encantamento pelas histórias aflora. O contato com a narrativa oral desperta o prazer de ouvir histórias, plantando as sementes que futuramente florescerão no processo de letramento.

Contar histórias é, portanto, uma forma profunda de contribuir com o desenvolvimento infantil, estimulando a criatividade, o pensamento simbólico, a linguagem e a capacidade de imaginar. Ao ouvir ou participar de uma história, a criança cria e recria cenários, personagens e desfechos, encontrando novos significados e elaborando seus próprios “finais felizes”.

A contação de histórias pode ser utilizada na escola não como um fim em si mesma, mas como um meio para promover o desenvolvimento das crianças dentro da sociedade em que estão inseridas, incentivando sua participação significativa e contribuindo para sua formação cidadã. Esse é, afinal, um dos verdadeiros papéis da escola. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário investir na formação docente, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1997), em seu artigo 62, §1º, ao determinar que é dever do Estado garantir a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

De acordo com Goulart e Nascimento (2025), por meio das narrativas, orais ou lidas, as crianças podem sentir e viver importantes emoções como: raiva, tristeza, alegria, tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Diante dessa perspectiva, conforme apontam Santos e Ferreira (2022), a contação de histórias dos mais variados gêneros na educação infantil desempenha um papel fundamental ao introduzir as crianças no universo da leitura, contribuindo para a melhoria do rendimento escolar, da compreensão textual e para o desenvolvimento do gosto e do interesse pela leitura. Essa prática também favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de bons leitores.

Por isso, é imprescindível que o professor proporcione diariamente esses momentos de leitura, que despertam a sensibilidade, a afetividade e a partilha. Nessas ocasiões, as crianças, enquanto ouvintes, têm a oportunidade de vivenciar o mundo do faz de conta, o que as prepara simbolicamente para lidar com os desafios da vida real.

Dessa maneira, a contação de histórias se configura como uma valiosa estratégia pedagógica na Educação Infantil. Ela não apenas apoia o trabalho do professor, como também favorece a aprendizagem significativa dos alunos. Escutar histórias fortalece o mundo imaginário, desperta a curiosidade, amplia o vocabulário, apoia o processo de alfabetização e contribui diretamente para o desenvolvimento da socialização e da empatia nas crianças.

2.2 A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO DOCENTE NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

A prática de contar histórias na Educação Infantil representa uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de fortalecer a atuação docente e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Ao ouvir histórias, os pequenos têm suas capacidades cognitivas estimuladas, sua imaginação ativada e sua linguagem enriquecida. Essa vivência lúdica, que pode se dar por meio de brincadeiras, danças, jogos e narrativas, favorece a construção do conhecimento de forma prazerosa e natural, sem que as crianças percebam que estão aprendendo. A narrativa, quando bem conduzida, desperta o encantamento, promove aprendizagens significativas e contribui para a formação de sujeitos criativos e críticos.

Segundo Bussato (2006), a contação de histórias está intimamente ligada ao desenvolvimento da imaginação. O autor destaca que as histórias, ao se conectarem com o coração, percorrem caminhos poéticos e despertam sentimentos que favorecem a criação de imagens internas, o que proporciona bem-estar e favorece o ato de imaginar. Esse processo subjetivo tem papel essencial na formação emocional e simbólica da criança.

Além do aspecto emocional, a escuta de histórias também contribui para o desenvolvimento linguístico e para os primeiros passos da alfabetização. O contato com a narrativa estimula habilidades metalinguísticas, amplia o vocabulário e favorece a compreensão de estruturas gramaticais e textuais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) reforça que a leitura de histórias é uma fonte expressiva de aquisição lexical, uma vez que expõe as crianças a novas palavras e expressões que enriquecem seu repertório linguístico.

A estrutura dos contos — com personagens, enredos bem delineados e desfechos — ajuda os pequenos a reconhecerem padrões narrativos, facilitando a compreensão textual e o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Assim, as habilidades adquiridas na Educação Infantil se tornam alicerces importantes para os processos de letramento e alfabetização que virão nas etapas seguintes.

Dentro dessa perspectiva, autores como Soares, citado por Bagno (2002), ampliam a ideia de letramento ao integrar a oralidade às práticas sociais de leitura e escrita. Para Bagno, o domínio da linguagem vai além do simples ato de ler e escrever: envolve também a habilidade de participar de práticas sociais orais, fundamentais para a construção do conhecimento coletivo e para a preservação da memória cultural. O autor ainda ressalta a importância das práticas orais na transmissão de saberes, especialmente em contextos históricos e culturais onde a escrita não era predominante.

De acordo com Vieira e Brito (2014), na educação infantil, os professores devem atuar como incentivadores do hábito da leitura, sendo a sala de aula um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa prática. Por isso, é fundamental que o docente se aproprie da leitura como uma ferramenta pedagógica, pois ela oferece uma ampla gama de possibilidades para a criação de estratégias que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Diante disso, cabe ao professor planejar atividades que incentivem o gosto pela leitura e pela contação de histórias desde os primeiros anos escolares. Ao fazer isso, contribui para a formação de uma geração de leitores críticos e curiosos, que reconhecem a literatura como uma forma de expressão e descoberta. Quando a leitura é apresentada

como algo prazeroso e interativo, ela deixa de ser apenas uma obrigação escolar e passa a ocupar um lugar significativo na vida da criança.

Nesse sentido, a valorização da narrativa oral como ferramenta pedagógica é fundamental. O ato de contar histórias pode e deve ser incorporado ao cotidiano escolar como forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente. Através da escuta atenta, os alunos reconhecem suas próprias experiências, desenvolvem empatia e aprendem a respeitar outras visões de mundo.

Apesar disso, muitos espaços escolares ainda relegam a contação de histórias a segundo plano, ignorando sua potência formativa. Conforme observa Patrini (2005), as escolas priorizam a avaliação da produção escrita, negligenciando o desenvolvimento das habilidades de narrativa oral, especialmente em um país como o Brasil, onde a oralidade ainda é muito presente, sobretudo em regiões do Norte, Nordeste e em áreas rurais. Nesses contextos, as crianças convivem com familiares e contadores de histórias que mantêm viva a tradição oral, oferecendo um vasto repertório cultural que pode e deve ser valorizado nas práticas escolares.

Essa vivência com narrativas orais permite que os educadores reconheçam a diversidade cultural presente no cotidiano das crianças e incorporem essas histórias ao processo de ensino, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos. Valorizar esse saber ancestral é reconhecer a riqueza da linguagem falada e seu papel na formação da identidade e da cidadania.

Um dos grandes desafios enfrentados pela escola contemporânea está relacionado ao desinteresse pela leitura e à dificuldade de formar leitores efetivos. Muitas vezes, a literatura é tratada como instrumento de avaliação, e não como fonte de prazer e descoberta. Nesse contexto, a contação de histórias surge como alternativa poderosa, pois transforma o ato de ler em uma experiência afetiva e lúdica, despertando o interesse dos alunos e fortalecendo sua relação com os livros.

Incorporar a contação de histórias como metodologia na sala de aula traz benefícios para todos os envolvidos. As crianças, por meio do encantamento narrativo, desenvolvem sua imaginação, criatividade, linguagem e pensamento crítico. Já os professores tornam suas aulas mais atrativas, dinâmicas e eficazes, alcançando resultados significativos no processo de aprendizagem.

A fragilidade da formação inicial dos professores para o trabalho com a literatura, conforme apontamentos de Goulart e Nascimento (2025), torna-se evidente quando observamos as práticas de leitura literária nas escolas, especialmente na educação infantil. Nesse contexto, destacamos algumas limitações que atravessam a atuação docente nesse campo, como a diferenciação entre o ato de ler e o de contar histórias, conforme exposto a seguir.

Entretanto, Goulart e Nascimento (2025) ressaltam que as práticas de leitura na educação infantil não devem se limitar ao uso do livro com fins estritamente pedagógicos, moralizantes ou voltados à transmissão de conteúdos, sentimentos e condutas. Em vez disso, é fundamental que tais práticas valorizem a narratividade e a literalidade do texto. Ao refletirmos sobre a formação literária dos docentes, torna- se necessário considerar as discussões em torno do letramento literário, tema que será abordado na próxima seção.

Vieira (2014) também argumenta que a contação de histórias traz uma série de benefícios para o desenvolvimento infantil, como a estimulação da imaginação, o aprimoramento da atenção, o despertar da curiosidade, o incentivo à leitura e a capacidade de distinguir entre o bem e o mal. Além disso, essa prática contribui para o desenvolvimento da criatividade, auxiliando as crianças a enfrentarem os desafios do cotidiano. Segundo o autor, iniciar esse contato com as histórias desde os primeiros anos, especialmente no ambiente familiar, é essencial para a formação do hábito da leitura, favorecendo, ao longo do tempo, a construção de leitores ativos em sua trajetória escolar.

Além disso, Santos e Ferreira (2022) destacam as múltiplas contribuições da contação de histórias como um recurso fundamental na formação infantil, especialmente no processo de construção e compreensão de significados. Ao ouvirem histórias, as crianças

passam a incorporar atitudes analíticas, observando os comentários e as problematizações feitas pelo professor-narrador durante a contação. Esses momentos favorecem o desenvolvimento do senso crítico desde a infância, ao promover reflexões e questionamentos sobre as narrativas apresentadas.

2.3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise da literatura consultada permitiu constatar que a contação de histórias se configura como uma prática pedagógica de grande potencial para a Educação Infantil, corroborando a hipótese inicial deste estudo. De acordo com autores como Abramovich (2001), Riter (2009) e Santos e Ferreira (2022), o ato de narrar histórias amplia o repertório linguístico, desperta o prazer pela leitura e contribui para a formação de leitores críticos, o que vai ao encontro do objetivo de compreender os benefícios dessa prática no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Os resultados da revisão apontam que a narrativa oral, quando utilizada de maneira sistemática, enriquece o ambiente escolar ao promover aprendizagens significativas. A escuta de histórias estimula a imaginação, favorece a construção de valores, amplia o vocabulário e fortalece as relações afetivas, criando condições para que a criança se envolva de forma ativa em seu processo de aprendizagem.

Primeiramente, verificou-se que os benefícios da contação de histórias extrapolam o campo da linguagem, alcançando dimensões sociais e emocionais fundamentais para a formação integral do sujeito. Também ficou evidente a centralidade da atuação docente nesse processo, pois cabe ao professor planejar, mediar e conduzir a narrativa de modo a torná-la significativa para os alunos. Por fim, identificou-se que a contação de histórias pode ser incorporada de forma criativa às metodologias de ensino, seja por meio da oralidade, da dramatização ou do uso de recursos visuais, ampliando o alcance da prática no cotidiano escolar.

Dessa forma, os resultados indicam que a contação de histórias não deve ser compreendida apenas como recurso auxiliar, mas como estratégia pedagógica essencial, capaz de tornar o ensino mais dinâmico, interativo e prazeroso. Essa constatação reforça a necessidade de valorizar a formação docente voltada para o trabalho com a literatura infantil, de modo a garantir que a prática seja explorada em todo o seu potencial educativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permitiu compreender que a contação de histórias representa uma prática pedagógica de grande relevância na Educação Infantil, pois vai além do entretenimento e atua como recurso formador. Por meio dela, as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem a imaginação, fortalecem

vínculos afetivos e constroem aprendizagens significativas que contribuem para sua formação integral.

Os resultados encontrados confirmam que, quando utilizada de forma planejada pelo professor, a contação de histórias estimula o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. Isso evidencia a importância de o educador assumir o papel de mediador nesse processo, valorizando a narrativa oral como ferramenta essencial para despertar o interesse das crianças pela leitura e pela aprendizagem.

Apesar dos avanços observados na literatura, ainda há desafios relacionados à prática docente e à formação inicial e continuada dos professores. Muitas vezes, a contação de histórias é vista apenas como atividade complementar, e não como parte integrante da proposta pedagógica. Reconhecer sua relevância exige investimento na capacitação dos educadores e no fortalecimento de metodologias que incorporem a narrativa de forma criativa e constante no ambiente escolar.

Por fim, este estudo ressalta que a temática da contação de histórias ainda necessita de novas pesquisas, especialmente de caráter empírico, que investiguem como essa prática é vivenciada nas escolas e quais são seus impactos concretos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Dessa maneira,

abre-se espaço para futuros estudos que possam aprofundar o debate, ampliando a compreensão sobre o papel da narrativa no processo educativo e fortalecendo seu uso como estratégia pedagógica indispensável.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna. Letramento, Variação e Ensino. São Paulo; Parábola, 2002.

BRASIL. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 1998.

BUSSATO, Cléo. A arte de contar histórias no séc XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIRARDELLO, Gilka, por MIMANI, Thiago. A arte dos contadores de histórias. Nova Escola, 2006. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2559/a-arte-dos- contadores-de-historias. Acesso em 11.03.2022

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; NASCIMENTO, Cláudia Roquini. Formação Literária Docente: Percepções a partir da leitura e da Contação de Histórias na Educação Infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 23, p. 1-17, 2025.

PATRINI, Maria de Lourdes. A renovação do conto: Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. 1ª Ed. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, Cícera Rayane dos; FERREIRA, Rosimere. A Contação de História como mediadora no processo de Ensino e Aprendizagem da Educação Infantil /
Storytelling as a mediator in the process of Teaching and Learning in Early Childhood Education. ID on line. Revista de psicologia, [S. l.], v. 16, n. 63, p. 537–549, 2022. DOI: 10.14295/idonline.v16i63.3601. Disponível em:
https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3601. Acesso em: 1 ago. 2025.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento, 2012.

VIEIRA, DD; BRITO, LTA. A contação de histórias na educação infantil. CINTEDI – Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Editora Realize. 2014. Disponível em:https:<//www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datah ora_14_11_2014_23_59_06_idinscrito_3205_c91b5ae5d6c85ee10a17c963c3ada4d 0.pdf>. Acesso em: 20 jul. 25.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SANDRA REGINA DOS SANTOS BARBOSA

RESUMO

O presente estudo pretende trazer reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação pretendida de uma Educação Especial inclusiva. A Educação Especial é um método de ensino que alcança todos os níveis de ensino e envolve alunos com deficiência, problemas globais de desenvolvimento e habilidades/talentos excepcionais (BRASIL, 2008). Este método é derivado das leis e decretos que regem a prática do AEE no Brasil, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Resolução nº 4 de outubro de 2009, que cria as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e as contribuições de autores dedicados que estudam o assunto, como Duek (2014) e Garcia (2008). Como resultado, a pesquisa emprega uma abordagem bibliográfica e documental sobre o assunto estabelecido. Os resultados indicam a importância do Atendimento Educacional Especializado na busca por uma educação inclusiva e completa. Para isso, todas as partes envolvidas no processo escolar devem colaborar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Todos querem uma educação inclusiva que promova relacionamentos, reconheça as diferenças e prepare os alunos para o mundo, tudo isso por meio de estratégias pedagógicas propostas e situações que promovam a integração em um ambiente benéfico.

Este artigo tenta discutir a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), explorar alguns potenciais dificuldades e benefícios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e discutir sua progressão.

Por meio de atividades diversas e lúdicas, a consideração das especificidades de cada aluno, aliada à proposta de situações relevantes que atendam a todos os alunos com necessidades especiais, é fundamental observar como eles se desenvolvem e progridem quando incorporados aos demais alunos.

Se fatores de exclusão estiverem presentes, é importante estabelecer metas com a equipe educacional para eliminar essas situações, tornando a escola um local único para o compartilhamento de experiências e aprendizados significativos para todos.

Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado e incluídos em escolas regulares têm necessidades assistenciais diferentes dos demais alunos. Por isso, é importante observar as propostas de ensino por meio de anamnese e junto todos os profissionais envolvidos, independentemente de as estratégias pedagógicas propostas representarem ou não as necessidades dos alunos. A escola também tem o poder de buscar o treinamento apropriado do professor para uma demanda específica.

Devido aos vários obstáculos, os professores muitas vezes não conseguem se aprimorar para concluir com sucesso todas as solicitações de uma maneira específica. Como resultado, salas de recursos que fornecem múltiplas funções se tornaram uma parte popular do sistema educacional federal, isso porque o propósito do recurso é valorizar as capacidades humanas, independentemente de suas limitações físicas, mentais ou intelectuais.

Como resultado, várias escolas adotaram prontamente a proposta do AEE, mas os professores dessas escolas ou classes estão preparados para lidar com a demanda diversificada que está aumentando no dia escolar?

O AEE tem um papel significativo na promoção da educação inclusiva. No entanto, é crucial desenvolver uma forte conexão com a sala de aula regular, porque o AEE ocorre durante o horário extracurricular do aluno. Como resultado, o professor deve se encarregar de estratégias e atividades inclusivas que sejam específicas para as necessidades de cada aluno. Essas atividades, por sua vez,

devem concordar com o assunto abordado na sala de aula regular.

Levando isso em consideração, esta pesquisa tem um objetivo geral que promove a consideração da sala de aula do AEE em escolas como um meio de implementar a educação especial inclusiva. Como objetivos específicos, foi proposto: revisar a legislação e os decretos pertinentes à educação inclusiva no Brasil; apresentar as responsabilidades do AEE em escolas públicas e discutir a contribuição dos professores para o AEE.

Na abordagem metodológica, optamos por realizar um estudo bibliográfico, também conhecido como revisão de literatura, juntamente com uma análise documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de trabalhos escritos publicados em periódicos e fontes online como Scielo e Google Acadêmico. Para os documentos, eles discutem leis e normas brasileiras destinadas a promover a educação inclusiva. A análise desses documentos ajuda a entender como o tópico foi incorporado às políticas públicas e implementado nas escolas, também destaca os problemas e delineia os passos restantes que devem ser tomados.

O desejo de investigar o papel do AEE na educação básica foi inspirado pelas dificuldades associadas à Educação Especial. Isso porque não se trata simplesmente de matricular o aluno em uma sala de aula regular, mas também envolve fornecer serviços que promovam o desenvolvimento social e emocional do aluno. O AEE tem um papel significativo nesse sentido, pois desenvolve estratégias para inclusão.

DESENVOLVIMENTO

Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva, é um assunto recente no debate educacional no Brasil. Fraga et al. (2017), relatou que durante a década de 1950, as primeiras iniciativas oficiais dedicadas às pessoas com deficiência foram iniciadas em nível nacional, essas iniciativas foram lideradas por organizações privadas em conjunto com o governo federal. No entanto, essas medidas não conseguiram abordar o setor educacional, conforme apontado por Fraga et al. (2017) Até a década de 1970, havia pouca ou nenhuma discussão sobre crianças com deficiência nas escolas regulares, pois elas não faziam parte do sistema educacional, frequentavam escolas ou classes especiais. A década de 1990 é considerada o início da discussão educacional sobre diversidade. Entre as discussões, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), esta declaração reconheceu a necessidade de integrar pessoas com deficiência nas escolas, proporcionando-lhes uma educação superior. O relatório acima mencionado:

> Toda criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de desenvolver e manter um nível suficiente de conhecimento. Cada criança tem atributos, interesses, habilidades e necessidades educacionais únicos. Crianças com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de frequentar escolas regulares, que devem ter uma abordagem centrada na criança que seja capaz de atender às suas necessidades. Escolas regulares que têm uma abordagem inclusiva à educação são a maneira mais eficaz de combater o preconceito, criar comunidades mais receptivas, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos. Além disso, essas escolas têm uma abordagem educacional eficaz para a maioria das crianças e aumentam a eficiência e, em última análise, a relação custo-eficácia de todo o sistema (UNESCO, 1994, p. 8).

No Brasil, a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) de 1996 aumentou a discussão sobre educação inclusiva. O documento descreve a educação especial ou inclusiva como o tipo de educação oferecida em escolas regulares, destinada a alunos com deficiências, problemas globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 39). A LDB também determina que:

> Haverá, conforme necessário, serviços especializados de natureza regular para atender às necessidades específicas dos clientes da educação especial. Os serviços educacionais serão prestados em classes, escolas ou serviços especializados, quando necessário, em decorrência das condições específicas dos alunos, não for possível incorporá-los às classes regulares. A obrigação de fornecer educação especial, uma responsabilidade constitucional do estado, inicia-se na idade

de zero a seis anos, durante a fase da educação infantil (BRASIL, 1996, p. 40).

Posteriormente, durante a década de 2000, uma série de leis e normas foram criadas com a intenção de promover a participação educacional, conforme descrito por Fraga et al. (2017, p. 43): A perspectiva inclusiva empregada pelas políticas de Educação Especial no Brasil foi formulada com base nas Diretrizes Nacionais, que destacaram: a Política Nacional de Educação Especial no que se refere à Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 6.571/2008, que descreve o Atendimento Educacional Especial; a aprovação, pelo Decreto nº 6.949/2009, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/Organização das Nações Unidas; das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Metodologia da Educação Especial, Resolução nº 4.1 CNE/CEB; e da legislação 13.146, que entrou em vigor em 6 de julho de 2015, é conhecida como lei do estatuto da pessoa com deficiência, e entrou em vigor em janeiro de 2016. As iniciativas tomadas não tiveram impacto significativo na promoção de uma educação inclusiva que proporcionasse igualdade de oportunidades no processo educacional. A educação inclusiva é considerada pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE-EI, 2008) da seguinte forma:

[...] um paradigma educacional baseado no conceito de direitos humanos, esse paradigma conjuga igualdade e diferença como valores separados, e avança com o conceito de justiça formal, que se baseia em evidências históricas da produção de exclusão tanto na escola quanto na sociedade (BRASIL, 2008, p. 5).

Na educação inclusiva, a ênfase está na integração de alunos com deficiências em classes regulares, em vez de apenas fazê-los frequentar classes de educação especial. O objetivo é fornecer uma educação verdadeiramente igualitária que leve em conta suas necessidades específicas. Nesse contexto, os Serviços Educacionais Especializados (AEE) são pretendidos, um componente crucial da educação especial.
Esses serviços ocorrem em horários diferentes dos serviços da escola regular, e é crucial que todos os alunos que compõem o público-alvo da educação especial tenham acesso a eles, conforme definido pelo Brasil em 2008.
As escolas foram forçadas a se adaptar aos novos tempos que trazem consigo uma variedade de tipos de público. Esses alunos têm necessidades e preferências específicas que, se não forem abordadas adequadamente, terão dificuldade em participar da política inclusiva e da educação cidadã da escola, o que entrará em conflito com a criação de uma sociedade mais justa (FRAGA et al., 2017).
É nesse contexto que esforços teóricos, técnicos, políticos e operacionais são feitos para explicar uma educação que inclua essa perspectiva como um todo e que ofereça a oportunidade para a escola ser verdadeiramente um ambiente inclusivo.
É importante notar que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) definem inclusão como parte do processo democrático do estado, a definição não inclui nenhuma instituição como a única parte responsável.
Também é importante reconhecer que, embora a escola não seja a única contribuidora para o processo de inclusão, ela tem um papel significativo e, portanto, é essencial que ela crie uma proposta pedagógica que esteja associada às necessidades dessas características especiais. Para tanto, as Diretrizes para a Prática Curricular em seu Artigo 3:

A educação especial é considerada uma forma de educação que se distingue por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, que são institucionalmente organizados para dar suporte, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços regulares de educação, a fim de garantir o desenvolvimento do potencial dos alunos e promover a melhoria das habilidades dos alunos. (BRASIL, 2001)
A escola deve conciliar o emprego formal com os esforços pessoais e sociais, levando em consideração as dificuldades associadas à diversidade em seus alunos.
É evidente que a inclusão requer mais atenção durante o processo de ensino- apren-

dizagem, por isso, é necessário formar professores que atuam nas salas de aula que prestam esse serviço. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96) tem em seu artigo 58, parágrafo III:

Professores com habilidades especializadas de nível médio ou superior são acomodados para serviços especiais, bem como professores de educação regular que são treinados para incorporar esses alunos em classes regulares. (BRASIL, 1996)

Alunos com deficiência têm direito aos mesmos espaços que os demais alunos, mas não devem ser discriminados. O Atendimento Educacional Especializado facilita que os alunos acreditem que são parte da comunidade social ao seu redor. Alguns professores de educação especial advogam pela falta de treinamento que proporcionaria um atendimento adequado a esses alunos.
A Declaração de Salamanca (Ano) apud Romagnolli (2008, p.7) afirma que pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de frequentar escolas regulares que levem em consideração suas necessidades especiais.
No entanto, algumas escolas têm iniciativas de educação especial que são parciais por natureza, o que fica muito aquém de serem escolas inclusivas. Algumas crianças podem ser incluídas sem a assistência de especialistas, enquanto outras precisam de assistência especial. Este projeto necessita de comunicação entre vários profissionais que ajudam a criança: o médico, o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, o educador (professor) e a família como um todo devem ser considerados. O que está documentado é que:

Quase toda ação humana envolve algum grau de conhecimento, que às vezes é simples, às vezes complexo, e que se origina da experiência pessoal, senso comum e cultura entre um círculo de especialistas, ou de pesquisa científica e tecnológica. Quanto mais intrincadas, complexas e mediadas pela tecnologia, mais favoráveis a um modelo de realidade baseado em sistema são consideradas as ações. Quanto mais aprofundadas, avançadas e organizadas, mais ações de conhecimento exigem. (PERRENOUD 1999, p.2).

Com a escola assumindo o papel de incluir alunos com deficiência, ela deve fornecer assistência para permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas, sociais e pessoais. A Educação Inclusiva é baseada na ideia de que todos devem ser reconhecidos e respeitados, apesar de sua especialidade. Para o clima escolar, Beyer (2006) sugere que ele deve ser um lugar de conhecimento e deve promover a desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.
O grande obstáculo que temos nas escolas especiais é o alcance social limitado das crianças com habilidades especiais. Embora essas crianças precisem conviver com crianças com condições cognitivas e emocionais diferentes das suas, elas se encontram presas a um modelo específico de interação por meio das situações pedagógicas e sociais associadas (DAYRREL, 1996)
Hoje, as políticas educacionais são derivadas dessas ideias de homem e propriedade e têm efeito em diferentes instituições. O lema "educação para todos" é mais do que apenas educação, é também uma questão social que envolve uma maior distribuição de renda, permitindo que as pessoas tenham acesso a bens de consumo e cultura. É crucial reconhecer que:

Os programas que intervêm devem basear seus esforços na análise e interpretação de dados qualitativos e quantitativos que identifiquem e descrevam as necessidades dos sistemas educacionais, a fim de melhorar sua qualidade. A programação das ações deve ter como objetivo principal estimular a reflexão, incluindo todos os profissionais associados ao processo de ensino direta ou indiretamente. A continuidade dessas ações seria alcançada por meio de treinamento planejado, intencional, sistemático e preservação da cadeia de objetivos de natureza geral, relacionados à educação (conhecimento) e ao educador (saber fazer). Adicionalmente, seria empregada uma natureza específica, que garantiria a criação de conhecimento em educação especial, incluindo as características de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, os métodos e possíveis adaptações,

bem como o uso de materiais e equipamentos específicos. (DAYRREL, 1996, p. 56)

Vendo a escola como um lugar onde as pessoas podem aprender, socializar e se preparar para a vida, o propósito é compreender e expor a natureza inclusiva da escola e o suporte que ela fornece às pessoas com deficiência em relação ao emprego. O objetivo não é considerar as escolas como instituições profissionais, mas sim como um lugar de conhecimento e uma fonte de ferramentas que ajudam os indivíduos a se desenvolverem.

As escolas brasileiras são caracterizadas por altos índices de reprovação e evasão de uma parcela significativa de seus alunos, esses alunos são marginalizados pela falta de sucesso, privação constante e baixa autoestima decorrente do fracasso escolar e exclusão social, principalmente da perspectiva dos pais. (MANTOAN, 1997, p. 27).

Na perspectiva das políticas de educação inclusiva, o objetivo é investigar como as escolas podem auxiliar nesse processo, ou melhor, como as escolas podem começar a incluir pessoas com deficiência no processo de emprego que continuará depois que elas entrarem no mercado de trabalho.
Pais e profissionais têm uma compreensão completa da ocorrência comum de estereótipos em situações de medo, fadiga e tédio, eles normalmente aumentam a prevalência desses estereótipos em situações que carecem de atividade (por exemplo, assistir televisão). Situações que são desconhecidas e, portanto, controláveis também podem levar a esse comportamento, acompanhado de ansiedade e sofrimento significativos (BAPTISTA; BOSA, 2002)
A educação inclusiva envolve educar todos os indivíduos igualmente, sem levar em conta suas especificidades. Selecionar esse tipo de Educação não significa ignorar os problemas dos alunos, mas sim fornecer aos alunos oportunidades de aprendizagem. Com a inclusão, as diferenças não são consideradas problemas, mas sim diversidades.
A inclusão é, portanto, necessária por uma mudança de perspectiva. Não envolve apenas colocar pessoas em locais diferentes que não estão acostumadas a estar lá, a sala de aula típica. Implica não ter mais um conceito de necessidades especiais que são imunes a mudanças ou que não podem ser atendidas. Além disso, implica reexaminar o papel da escola e reconhecer que sua missão é educar a todos, sem preconceitos. Isso é teoricamente necessário para uma alteração estrutural na sociedade (KAFROUNI; SOUZA PAN, 2001).
As escolas devem fornecer aos alunos com deficiência acesso a recursos e meios para superar seus obstáculos. Esta versão da evolução do sistema educacional serve como base para a compreensão do desenvolvimento da educação especial.
Da perspectiva da vida cotidiana, a instituição escolar analisa a natureza educacional das relações sociais nela. A questão é que essa dimensão é derivada principalmente das ações dos alunos, sem a conscientização da escola, essa falta de conscientização promove o problema. A quantidade de tempo que a escola aloca para a socialização é minimizada, se não totalmente reprimida (DAYRELL, 1996).
De acordo com as propostas educacionais, a escola ainda é considerada um lugar onde o conteúdo teórico é ensinado por meio da prática de atividades, a maioria das quais são escritas em cadernos com a intenção de ensinar a ler, escrever e resolver cálculos matemáticos. No entanto, em relação à inclusão, o ensino é mais extenso do que as páginas escritas de um livro. Nos serviços educacionais especializados, os alunos devem ser encorajados a utilizar recursos didáticos, tecnológicos e práticos que satisfaçam sua curiosidade, isso os levará a se tornarem criaturas sociais, capazes de compartilhar suas experiências fora do ambiente escolar.
Os professores de educação especial precisam estar preparados e buscar capacitação contínua, pois as mudanças são imediatas e cada aluno precisa ser atendido individualmente, com propostas diferenciadas que são marcadas pela ampliação das discussões no campo educacional, tendo como principal aspecto as reformas que foram (e estão sendo) implementadas no Brasil. As crises da educação, os novos métodos de ensino, os tempos de privatização da educação, as limitações políticas, a falta de financiamen-

to e os baixos salários dos professores têm contribuído para o atendimento incompleto aos alunos no Atendimento Educacional Especializado (KAFROUNI; SOUZA PAN, 2001).
Em razão da demanda por recursos físicos e humanos, o atendimento aos alunos no Atendimento Educacional Especializado ainda é deficitário devido à falta de formação adequada e específica para cada demanda individual. Isso é significativo, pois nenhum aluno autista é igual ao outro, cada aluno tem suas características individuais. Com isso, as escolas exigem que as secretarias forneçam um atendimento condizente com as demandas da escola, mas isso depende de outros fatores políticos e sociais que demoram a ocorrer. Enquanto isso, os alunos são alocados em turmas com base no conhecimento acadêmico da área de cada profissional, tendo apenas boa vontade e desejo de se dedicar à área que está se popularizando cada vez mais em nossa sociedade (KAFROUNI; SOUZA PAN, 2001).
O responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o professor de educação especial, que deve ter formação complementar em relação à sua especialidade. Ele ou ela deve basear seu trabalho nas características específicas de cada aluno. No entanto, é crucial que seus esforços e planejamento ocorram junto ao professor de educação regular. Quanto aos profissionais elegíveis para atuar nessa área, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008) afirma que é necessário formar professores que queiram participar da educação especial, indicando que:

Para atender com sucesso os alunos na educação especial, o professor deve ter uma base de conhecimento que abranja os princípios gerais do ensino e conhecimentos específicos sobre a área. Essa formação facilita seu emprego em instituições educacionais especializadas e aprimora a natureza interativa e interdisciplinar de seu trabalho em classes regulares, salas de recursos, centros educacionais especializados, centros de acessibilidade no ensino superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, todos os quais fornecem serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.21).

Como resultado, destacamos a importância da formação inicial e continuada, especialmente para professores da área de educação especial. É crucial que esses profissionais sejam realmente capazes de fornecer serviços que satisfaçam as reais necessidades de cada aluno. Isso não apenas facilita a inclusão das escolas, mas também promove a inclusão social e emocional desses alunos.
Para Oliveira (2015), o professor do AEE não deve apenas conhecer o contexto da educação, mas também ter uma formação adicional (continuada e inicial) que o habilite a atuar como um professor de educação inclusiva, caso contrário, todo o conceito de inclusão ficará apenas na teoria e não terá um impacto significativo em sua prática na escola.
Como resultado, é crucial conduzir programas de treinamento contínuos para aprimorar e preparar professores de educação especial. Além disso, no contexto dos Serviços Educacionais Especializados (SES), a importância da colaboração no planejamento é reconhecida. É crucial que o professor que supervisiona o Programa de Educação Especial colabore com os professores da sala de aula regular no desenvolvimento de seus planos. Nesse contexto, Oliveira (2015) enfatizou a importância do diálogo do professor da sala de aula regular com o professor do Programa de Educação Especial, ele observou que era essencial que os alunos tivessem um relacionamento harmonioso com o professor da sala de aula regular e o professor do Programa de Educação Especial. É importante reconhecer que esse serviço especializado não se limita ao professor que é especialista na disciplina. Esse planejamento conjunto facilita a compreensão do aluno sobre o assunto, assim como uma variedade de recursos e métodos diferentes, todos relacionados ao assunto, facilitam seu aprendizado. Levando isso em consideração, podemos deduzir que para promover uma educação inclusiva, cada membro da escola deve participar desse esforço.

CONCLUSÃO

É crucial considerar algumas reflexões sobre o valor de incluir pessoas com necessidades especiais em salas de aula de educação regular de forma atenciosa, reconhecendo as

diferenças entre cada indivíduo, tanto o aluno incluído quanto o restante que precisa aprender a coexistir com essas diferenças sem criar qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Ao entrar em uma escola típica, um aluno com deficiência deve primeiro ser capaz de reconhecer suas diferenças e viver com elas. No entanto, uma união entre a escola e a família é imperativa, pois cada indivíduo responde às suas próprias fraquezas de uma maneira diferente.

Ao defender a implementação da inclusão em escolas regulares, os departamentos endossaram o treinamento de professores para colaborar com os alunos e a comunidade em geral, enfatizaram a importância de desenvolver novas ideias de ensino que correspondam a cada demanda específica, acrescentaram novos conhecimentos ao repertório social que o aluno já possui. Devemos considerar que os alunos não chegam à escola sem conhecimento, em vez disso, eles só precisam converter seu conhecimento em habilidades sociais e em um grupo.

Os atributos dos alunos inclusivos são diferentes, então é necessário personalizar as atividades recreativas para se adequarem a parte do requisito de conhecimento. O professor não deve seguir métodos pré-desenvolvidos, mas sim criar métodos que sejam baseados na capacidade de cada aluno e seu contexto social, isso tem um efeito significativo em seu sucesso ou fracasso na sala de aula.

A sala de recursos facilita o reconhecimento do aluno como cidadão por meio de uma variedade de atividades, isso os ajudará a atingir seus objetivos e problemas junto com todo o grupo. Neste ponto, a prioridade do professor são as estratégias empregadas na sala de aula que levam à progressão do aluno em direção aos objetivos pedagógicos, esses objetivos são inseridos em um contexto social que carece de informações sobre seu mundo real.

Ao contemplar a educação inclusiva, é importante considerar todas as propostas que foram desenvolvidas até agora. Quando trazemos o aluno para a escola, queremos que seu feedback corresponda às nossas expectativas e metodologia de avaliação, isso demonstrará que ainda temos atividades que não estão muito envolvidas com o mundo real. A ideia de educação inclusiva é observada diariamente para evitar que o aluno incluso seja excluído da sala de aula, isso levaria a uma forma de exclusão para o aluno. O processo de planejamento deve ser desenvolvido de forma crítica, isso facilitará a transmissão do conhecimento dos mais vulneráveis para aqueles que têm conhecimento mais avançado. Ainda assim, muitos conceitos divergentes estão presentes durante o processo de inclusão, cada escola tem sua abordagem e se adapta às propostas que melhor correspondem à realidade da escola. É de responsabilidade da escola e da equipe docente escolher caminhos que levem ao verdadeiro processo de inclusão, com materiais, orientações e avaliações adequados junto ao professor responsável pela sala de aula do ensino regular, estes devem ser incorporados ao plano de ensino com o objetivo de perceber o progresso e ter uma autoavaliação com base nas expectativas do ensino.

Hoje em dia, fala-se muito sobre inclusão social no ambiente educacional, porém, essa ideia nem sempre se concretiza, especificamente no que se refere aos alunos com deficiência. Um dos princípios da social-democracia na educação é demonstrado quando os sistemas educacionais se especializam para atender a todos os alunos, incluindo alunos com deficiência.

Outros fatores devem ser considerados, toda a comunidade escolar deve entender e vivenciar a inclusão, e não podemos considerar esse processo sem primeiro mencionar a acessibilidade em todos os seus aspectos, seja arquitetônico, comunicacional ou atitudinal. A comunidade da escola deve ter uma mentalidade de aceitação, isso pode ser realizado por meio de instâncias nas quais todos reconheçam seu valor.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. BOSA, C. A. Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. v. 1. p. 180.

BEYER, H. O. Da Integração escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In:

BAPTISTA, C. R. (Org.) Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. htm. Acesso em: 05 de março de 2025

BRASIL. Resolução Nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SECADI, 2008.

DAYRELL, J. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. BH Editora UFMG. 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

FRAGA, Juliany Mazera; VARELA, Aline Martins; WUO, Andrea Soares; RAUSCH, Rita Buzzi. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. Revista Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 41-54 | jan./abr. 2017

KAFROUNI, R.& SOUZA PAN, M. A. G. Inclusão de alunos com necessidades especiais e educação básica. Interação, Curitiba, 2001, 5, 31 a46

MANTOAN, M.T.H. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Senac, 1997

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. O professor do Atendimento Educacional Especializado: atuação e representações sociais. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015, 49f.
PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

ROMAGNOLLI, G. S. E.& ROSS, P. R. Inclusão de aluno com Baixa Visão na rede pública de ensino: Orientação para professores. Curitiba, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE. Conferência Mundial sobre NEE, Salamanca, 1994.

A SALA DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (SAPE) E CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

SEVERINA ENEIDA DA SILVA

RESUMO
A inclusão social é vista como um movimento que busca criar uma sociedade baseada em novos conceitos, focando no direito de todos os indivíduos interagirem socialmente e participarem em variados contextos. Isso tem gerado uma série de debates em diferentes setores da sociedade. O aspecto fundamental desse processo é reconhecer as variadas diferenças culturais, sociais, individuais, econômicas, políticas e religiosas, entre outras. Isso resulta em um grande desafio que envolve a necessidade de pensar sobre as diferentes adaptações que devem ser feitas para garantir igualdade de oportunidades para todos. Essa discussão leva a questionamentos sobre a função da educação em trazer mudanças de diferentes tipos. Num sentido mais amplo, a educação deve se concentrar em possibilitar o desenvolvimento humano integral, o que implica tornar acessíveis os bens tanto materiais quanto imateriais disponíveis na cultura, permitindo que os indivíduos se apropriem deles para promover transformações, especialmente no campo educacional. Atualmente, o espaço destinado a recursos faz parte dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (Brasil MEC/SEESP, 2001) e, como um apoio, desempenha um papel crucial na aplicação do ensino inclusivo, pois se configura como uma forma de atendimento educacional que complementa ou suplementa o suporte dado na educação regular.
Palavras chaves: Inclusão Social, Políticas Educacionais, sala de apoio, Adaptação curricular.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu o direito à educação como direito fundamental, enquanto necessidade social básica ao pleno

desenvolvimento humano, e, ao mesmo tempo, estabeleceu responsabilidade pela promoção e incentivo ao Estado, à família e à sociedade. Tal regime de responsabilidade igualmente se entende à inclusão da pessoa com deficiência, que possui direito a um atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, pública ou privada. O discurso da falta de capacitação dos profissionais, o medo, a desinformação, a ignorância a falta de sensibilidade e, sobretudo, a falta de crença na inclusão por parte da rede de ensino e, principalmente, por algumas famílias das crianças e adolescentes que convivem em sala de aula com uma pessoa com deficiência.. As experiências bem e mal sucedidas precisam ser associadas a esse conhecimento desenvolvido e em desenvolvimento, e somente a implementação de uma política inclusiva, corajosa e responsável pode gerar a reconstrução de um novo pensamento.

O processo de educação inclusiva pressupõe, acima de tudo, predisposição ao novo desafio e, ao mesmo tempo, para transformar o tempo no seu maior aliado e não no seu pior inimigo, justamente porque somente o tempo gera amadurecimento necessário à convivência com as diferenças, à construção da tolerância recíproca e à ruptura com o preconceito.

Tendo em vista esses pressupostos, este trabalho foi realizado a partir da visita realizada em uma sala SAPE– Sala de Apoio Pedagógico Especializado de uma escola estadual, observando como a educação se dá nesse espaço e de que forma à prática da docente pode nos inspirar na possibilidade de realizar uma educação inclusiva para todos.

1- BREVE ABORDAGEM SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Para entendermos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva e qual a sua importância na nossa sociedade, é necessária uma pesquisa mais detalhada sobre Educação e Leis no Brasil. Então, primeiramente falaremos do percurso da história da educação do Brasil a partir da LDB:

O direito das crianças com deficiência de terem acesso à escola regular foi reafirmado na Declaração de Salamanca, firmada durante a Conferência Mundial de Educação

Especial, realizada pela ONU, em 1994. No Brasil, estes princípios foram ratificados, em 1996,

através da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional Lei nº 9.394, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais. (BRASIL. MEC, 2006, p.34).

Desta maneira, a educação inclusiva determina que as escolas se ajustem a todas as crianças, sejam quais forem suas necessidades, é um direito garantido por lei, que assegura a todos os cidadãos. Importante tanto para a escola quanto para sociedade, pois é através da educação e do respeito ao próximo que poderemos evoluir e conviver numa sociedade harmonicamente, com deveres e direitos iguais para todos. E quando se fala em igualdade trata-se de um assunto muito delicado, por englobar várias abordagens, acessibilidade, mobilidade, diversidade etc. A inclusão é mais do que simplesmente ter um aluno com necessidade especial na sala de aula, sem ter que se preocupar com sua formação e principalmente com seu estado de saúde, uma pessoa com necessidade especial é uma pessoa que necessita de um cuidado especializado. Por isso, os professores devem saber de todos os cuidados necessários, respeitando e incluindo de forma absoluta para seu desenvolvimento pleno sem discriminação. Segundo Mantoan (2015, p. 59) para a escola ser inclusiva:
"é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar uma vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras".

Portanto, se a educação é direito de todos, assim, a Educação Especial também está incluída nesta concepção. Pois, é nesta perspectiva que a Secretaria da Educação (MEC), implementa diretrizes e serviços de Atendimento Educacional Especializado para garantir o direito aos alunos com PcD do ensino regular. E assim, proporcionar uma educação sem discriminação, num ambiente de acolhimento e sem preconceito. E para entender mais sobre a Educação Especial e Deficiência Mental ou/ Deficiência Intelectual, as autoras Batista e Mantoan (2007) explicita o conceito de deficiência conforme a Constituição Brasileira,

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1ª define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de
exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou
agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 14)

Segundo as autoras é difícil de entender e diagnosticar a "deficiência mental" ou "doença mental" em crianças pequenas em idade escolar. Assim, as autoras explicitam que, o diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 14)
Todavia para entendermos mais amplamente a Educação Especial e o atendimento educacional especializado temos as especificidades sobre o assunto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, citaremos alguns itens que decreta qual é o dever do Estado com a educação das pessoas deficientes, entre outros,
Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade;
IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades in-

dividuais;
VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
Art. 2º. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL.MEC, 2011)

E assim, conforme Pletsh (2009) o conceito de deficiência é um construto ao longo do tempo, pois na idade antiga, a sociedade espartana reconhecia como legítimo o extermínio dos deficientes, uma vez que não admitia a sua condição humana. Somente com a propagação do cristianismo que parou os tratamentos violentos, e então, a sobrevivência dos deficientes

ficou garantida pela caridade. Segundo Pletsh (2009, p. 76) apud (PESSOTI, 1984) eles não foram mais abandonados ou eliminados, e receberam "status" de humanos, provenientes de Deus, agraciados por terem uma "alma".
No entanto, conforme a autora apud (PESSOTI, 1984) com todas essas concepções sobre deficiência, permanecia a noção teológica e a ambivalência entre a "caridade--castigo e segregação-proteção", e com essa concepção na aquisição católica os deficientes eram vistos como culpados e tinham que morrer para purificar a alma. Então, os deficientes eram torturados ou até queimados vivos, aqueles deficientes considerados hereges.
A autora menciona que somente no século XVI, essa visão teológica ou moral passou a ser questionada, por relacionar essas questões com superstições sociais e religiosas, cogitando-se que a deficiência tinha origem orgânica. No entanto, somente no século XIX, houve uma mudança significativa para os deficientes, depois do trabalho do médico Jean Itard, e assim a autora explicita que, - o médico Jean Itard (1774-1838) — é considerado o primeiro teórico de educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como "menino selvagem", as pessoas com deficiência mental foram consideradas passíveis de serem educadas. A metodologia de Itard se baseava numa visão empirista do conhecimento. (PLETSH 2009, p. 77).
Segundo Pletsh (2009, p. 77), depois dos estudos com o médico Jean Itard, outras contribuições importantes surgiram na área da Educação Especial. Então, foram desenvolvidos vários métodos e atividades para trabalhar com os deficientes mentais. E assim, o trabalho do médico Jean Itard influenciou várias pessoas da época como, Pestalozzi (1746- 1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870,1925).
Conforme Pletsch (2009), o progresso realizado por Itard, Séguin e outros, fez surgir novos métodos importantes sobre educabilidade de deficiente. Assim como foi desenvolvido por Alfred Binet quando introduziu o uso das medidas de QI, então, a partir de Binet, o estudo científico da deficiência mental ganhou espaço. A autora menciona que no Brasil, a AAMR (Associação Americana de Retardo Mental), passou a ser questionada pelos teóricos (OMOTE, 1980, 1994, 1999; RIBAS, 1993; AMARAL, 1992, 1994,
1997; GLAT, 1985, 1995, 1998; MATTOS, 2004, entre outros) que discutiam a

deficiência como uma construção social. Pois, a AAMR, o sujeito era analisado com base em resultados psicométricos, sem considerar o contexto social.
Assim, conforme Pletsh (2009, p. 80) a "deficiência é compreendida como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológico e sociocultural".
Segundo Pletsh (2009, p. 81) analisando nessa perspectiva a relação entre o biológico e o sociocultural que menciona a importante contribuição de Vygotski (1997) para o atendimento à pessoa com deficiência mental. Para o autor tanto existe a deficiência primária, que engloba os aspectos orgânicos, enquanto a secundária, não está ligada diretamente aos aspectos primários, mas traduz as limitações geradas por aquelas. Assim, Vygotsky explicita que,

As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas (...) [elas] não diretamente, mas de forma indireta por meio da redução da posição social da criança que elas provocam. (...) a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam

da mesma. consequência direta do defeito [lê-se deficiência] é rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social.(VYGOTSKI, 1997, p. 18).

Para Pletsh (2009) com base no entendimento da deficiência mental ela só pode ser compreendida através das condições socioculturais. E a autora menciona que no decorrer do tempo ocorreram várias mudanças de nome com relação à deficiência mental, porém a AAMR continua usando deficiência mental. E mesmo com a troca de nomes, de deficiência mental para deficiência intelectual, percebe que não mudou nada as concepções "estigmatizantes" acerca das pessoas com deficiência mental.
Segundo Pletsh (2009, p. 83, 84) a AAMR (2206) define cinco dimensões que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, sendo elas: Dimensão I– Habilidades intelectuais; Dimensão II Comportamento adaptativo; Dimensão III- Participação, interações e papéis sociais; Dimensão IV– Contexto e Dimensão V– Saúde. Conforme Pletsh (2009, p. 85) o sistema de apoio proposto pela AAMR é constituído por duas modalidades: naturais e de serviço. Portanto, a primeira se refere ao recursos e as estratégias usadas pelo próprio sujeito e

familiares, com base na realização de atividades da vida diária. E a segunda, ou seja, a de serviço, está baseada nos recursos e estratégias usadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência, utilizada pelos profissionais da saúde, da educação e do apoio da assistência social. Assim, "em suma, esse sistema de apoio refere-se aos recursos e às estratégias usados para favorecer o desenvolvimento, a autonomia, a integração e a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência mental".
Entretanto, a autora destaca que esta concepção é baseada na teoria ecológica de URIE BRONFENBRENNER (1979), que envolve, pelo menos, três níveis diferentes. Assim como:
a) Microssistema; b) Mesosistema e c) Macrossistema. E assim, para a autora essas avaliações dos apoios a serem disponibilizados ao deficiente mentalsão bastante significativas para seu desenvolvimento.
Segundo a autora a intensidade dos apoios varia e, portanto, vai depender da situação, assim a autora explicita que, - nem todas as pessoas com deficiência mental apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, nem tampouco se comportam da mesma maneira, ou mesmo apresentam as mesmas necessidades educacionais (FONTES,PLETSCH, BRAUN & GLAT, 2007).

Por isso, os apoios podem variar tanto na duração quanto na intensidade. Para tal, a AAMR (2002) sugere quatro tipos de apoios:
a) Apoio intermitente — utilizado esporadicamente quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, o ingresso do aluno da classe regular.
b) Apoio limitado — oferecido por tempo limitado para o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo.
c) Apoio extensivo — oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional.
d) Apoio pervasivo ou generalizado — constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais. (PLETSH 2009, p. 87)

Portanto, todo apoio disponibilizado é significativo para os indivíduos com deficiência mental, para que haja um desenvolvimento de aprendizagem e de integração social, e que esses recursos possibilita os indivíduos a frequentar uma escola de ensino regular, e que também, ocorra condições importantes de aprendizagem, e que esse indivíduo tenha seu espaço reconhecido pelos profissionais e pedagogos como indivíduos educáveis, que merece atenção e

cuidado, e que sejam devidamente acolhidos num ambiente confortável e sem preconceito.
A escola a qual escolhi visitar é a sala SAPE– Sala de Apoio Pedagógico Especializado 1 é uma escola da rede estadual localizada na

região periférica do município de Guarulhos no bairro Jardim Bela Vista. A escola atua nos três períodos: manhã, tarde e noite. No período da manhã atende-se a modalidade do Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª séries e uma sala do 8º ano e quatro do 9º ano correspondente ao Ensino Fundamental II.

Ainda no período da manhã ocorrem às aulas da sala SAPE bem como os projetos "Mais Educação 2 " com aulas de leitura, artesanato, futsal e dança. A Tarde somente séries do Ensino Fundamental II do 6º ano ao 9º ano. No período da noite consta com as séries do Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª séries junto com a modalidade EJA– Educação de Jovens e Adultos, somente para o Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª séries.

A escola fica próxima de pelo menos três comunidades, portanto os alunos que lá frequentam são dessas comunidades e também os alunos que residem próximos a intermediações da escola. Dessa forma, são alunos em situação de pobreza, alguns entre eles, em extrema carência e em situações de vulnerabilidade. A relação que a escola tem com a comunidade escolar aparentemente é regular, não se percebe grandes conflitos, em geral a escola consegue realizar junto aos alunos os conteúdos propostos e a realização de alguns projetos como a festa dos dias das crianças e uma feira de profissões a ser realizada ainda. A escola há três anos constitui o grêmio estudantil que atua grandemente nas realizações de eventos nas escolas, como os citados acima, e também na realização do show de talentos e da festa do halloween (uma megaprodução que fazem). Porém percebe-se a falta de um engajamento mais político de toda a comunidade escolar para assuntos atuais que podem afetar as suas vidas acadêmicas tanto por parte do grêmio estudantil e dos alunos como a dos professores e, também, da gestão.

O seu corpo docente é formado por professores efetivos, estáveis, contratados e eventuais nos três períodos. Tem uma professora específica para a sala de leitura para desenvolver projetos específicos que envolva a leitura, bem como uma professora efetiva em Educação Especial.

2- CONSIDERAÇÕES SOBRE A SALA SAPE

A sala SAPE- Serviço de Apoio Pedagógico Especializado se refere ao atendimento especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe, da própria escola ou de outra. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos com o mesmo tipo de necessidade especial.

Esta classe, necessariamente, precisa ser regida por um Professor Especialista e que tenha a concepção e tratar o aluno de maneira natural, não adotando atitudes superprotetoras, infantilizadas ou de rejeição. Preocupa-se em respeitar sua idade cronológica oferecendo atividades compatíveis incentivando a autonomia nas realizações delas.

Sendo assim, para a Professora Reni, é muito importante estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e temporalidade de acordo com a necessidade do aluno.

Em ocasiões em que nem consegue alcançar o que planejou, mas já lhe alegra o fato de o aluno desenvolver em partes o que lhe foi proposto. Às vezes os objetivos são alcançados, outros não, mas na educação especial é assim é necessário tempo para que eles aprendam, e esse tempo é diferente para cada um.

Para tanto é necessário dividir as instruções em etapas, olhando nos olhos dos alunos; respeitar o ritmo de aprendizagem oferecendo desafios constantes, repetir as instruções e as atividades em situações variadas de forma diversificada.

Para isso, ressalta a professora, que é de fundamental importância, dentro de uma sala SAPE, estabelecer regras junto com o grupo de alunos, procurando ressaltar as qualidades de cada, como também, determinar uma rotina para os alunos. Ainda nos alerta da necessidade, de primeiro, reforçar os comportamentos adequados, como se sentar reto na cadeira, colocar as duas mãos em cima da mesa, utilizar os materiais de apoio, entre tantos outros para que então possa ocorrer o processo de ensino aprendizagem.

No entanto, o professor não pode perder de vista que ele é o referencial da classe e que possui o status de autoridade máxima perante os alunos. Essa autoridade se dá pelo fato de ser o professor e por ser o adulto diante das crianças.

Porém, tal autoridade e referência se constroem no dia a dia da sala SAPE, quando os alunos irão respeitá-los à medida que são respeitados por ele. Na rede estadual de ensino de São Paulo cabe ao professor especializado em deficiência intelectual realizar a avaliação pedagógica dos alunos e esses são indicados pelo professor da sala comum. Para essa indicação de avaliação, o professor do ensino comum pode observar sinais que auxiliarão a identificar se aluno possui características de DI sendo, portanto, candidato a frequentar.

A professora da sala SAPE nos destaca algumas observações: Dificuldade de compreensão, análise e síntese e retenção das informações; Dificuldade de explorações espontâneas; Dificuldade em aprender (válida somente quando o professor esgotou todos os recursos e estratégias e o aluno não aprendeu); Dificuldade para utilizar e relacionar informações; Dificuldade em resoluções de problemas (solução própria da faixa etária); Dificuldade de compreensão de comandas; e Dificuldade em expressar de maneira lógica ideias e pensamentos.

A professora ressalta que, pedagogicamente, as características listadas não devem ser consideradas de forma isolada, sendo preciso que haja combinação de algumas delas, por isso, para que um aluno seja caracterizado como tendo deficiência intelectual, é preciso que haja um processo de observação rigoroso, com registros periódicos e o auxílio do professor especializado. O contato com a família do aluno é primordial, para que se conheça a realidade na qual ele está inserido e fatos relevantes de sua história. Para a professora é de suma importância para efetuar esse parecer realizar novas sondagens, avaliações, observações e a Anamnese como responsável. A partir desses procedimentos é possível certificar se o aluno apresenta DI junto com o corpo docente, caso sim, este aluno será inscrito na sala SAPE.

E, caso necessário, também será encaminhado para um especialista da saúde como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre tantos outros. Sendo assim, para ser inserido na sala SAPE não é necessário um laudo médico, somente a avaliação pedagógica, conforme consta na Resolução SE 11.

Portanto, caso o aluno apresente distúrbios de aprendizagem como dislexia e discalculia ele não é considerado DI e deverá
ser encaminhado para um especialista da saúde para avaliação e tratamento.

3- RELATO DA VISITA– Olhar Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem

A sala SAPE foi visitada no dia 17 de Outubro de 2016, tem seu atendimento especializado em alunos com Deficiência Intelectual (DI), segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), se caracteriza por uma redução significativa da habilidade de entender informações novas e complexas e de desenvolver novas habilidades.

Sendo assim, uma capacidade reduzida de viver de forma independente (socialização) que se inicia antes da fase adulta, devido ao tempo maior para o desenvolvimento de algumas habilidades.

Outra questão é a compreensão da expressão necessidades educacionais especiais que envolve, além desse contexto mais amplo, as dificuldades e habilidades do aluno. Há de se romper com o modelo médico que apenas prioriza os déficits, no qual a palavra-chave é o não: não sabe ler, não é capaz de fazer cálculos, não controla seus movimentos, não se relaciona bem com os colegas, enfim, todo o seu desenvolvimento é descrito na perspectiva da ausência de habilidade. O desafio reside justamente em possibilitar condições para que o futuro docente vivencie situações que lhe permita reconhecer as habilidades dos alunos, pois é com base nesse reconhecimento que se pode planejar e intervir junto a eles, propondo atividades que facilitem o seu avanço.

“É no encontro do aluno com a escola que suas reais necessidades educacionais se apresentarão e deverão ser identificadas e atendidas apropriadamente, tanto as comuns como as especiais” (MAZZOTTA, 2010, p.82).

Complementa que esse encontro é essencial ao considerar que as necessidades são “mediatas”, decorrendo da interação entre o

meio físico e social, contrariamente a uma compreensão que as vinculam ao imediatismo, ao intrínseco. (LOURENÇO, 2013, P.70).

No entanto, cada caso é um caso, assim como a Professora Reni disse, é sempre um desafio profissional, e não há método único capaz de auxiliar todas as crianças e familiares. Além do suporte técnico profissional, são de vital

importância os suportes familiar e social, assim como a inclusão da criança com DI na sociedade.

Assim nos faz lembrar-se de um de seus alunos que aprecia por de mais a matemática, já vai à escola, sozinho, de ônibus, pois já sabe identificar a numeração dele, e ainda, aos sábados trabalha em uma feira livre.

A professora nos relata um pouco sobre o porquê de alguns alunos terem DI, um dos seus alunos deve paralisia cerebral na infância, outro por causa da má alimentação na infância, principalmente no período escolar. Ou seja, vai além de questões meramente biológicas e/ou genéticas. A criança pode estar sujeita a fatores adversos, que agravam a condição mental. Entre os fatores mais comuns estão a negligência familiar, traduzida pela falta de contato com os pais, não interagindo com ela, deixando a criança por horas a fio na frente da TV, criança sozinha sem receber nenhum estímulo. Também a superproteção familiar em função dos cuidados que a criança requer no passo a passo de seu desenvolvimento.

Umas de suas alunas, segundo a professora, têm grandes habilidades manuais muita caprichosa e detalhista, sugeriu que ela fizesse um curso de manicure para ela ganhar o dinheirinho dela, disse que até compraria os materiais necessários para ela fazer, até indicou um lugar onde o curso é de graça.

Mas a menina fica o dia inteiro, e todos os dias, na rua quando não está na escola. Essa aluna tem 13 anos de idade, estuda na mesma escola no 8º ano do Ensino Fundamental II, mora com o pai e com os irmãos, a mãe faleceu. Segunda a professora a única da família que acompanhava a menina, acredita que se a mãe estivesse viva ela já estaria fazendo o curso. Infelizmente ela fica largada, o pai não se importa muito.

Um dos alunos que ela relata, e diz ser o seu tesouro, nos conta que todos os irmãos dele foram alunos dela, mas esse é diferente de todos os outros. Diz que ele já evoluiu muito, já desenvolveu algumas habilidades de escrever que com os irmãos ela não conseguiu. Ela nos diz isso para referenciar que ele veio de uma escola pública do município de Guarulhos, onde as escolas municipais oferecem café da manhã e almoço. Os irmãos não, eles sempre estudaram em escola estadual desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I, que oferecem merenda no horário de aula e nem sempre é

almoço, às vezes é bolacha, bolo, mingau, entre tantas outras coisas. Portanto o desenvolvimento dele tem um fator importante que é a alimentação.

Entende-se aqui que a participação da família é de suma importância para o desenvolvimento das crianças com DI. Porém a atuação colaborativa com familiares requer uma participação que ultrapasse as ações restritas às reuniões escolares bimestrais e eventuais comemorações.

Os familiares, além de contribuírem para esclarecer sobre o percurso da criança, são pessoas que podem dar continuidade às ações introduzidas na escola em seus lares. Essa participação é fundamental considerando-se que, na perspectiva da inclusão, os fenômenos são compreendidos numa dimensão ampla que envolve particularidades sociais, econômicas e culturais para além da visão direcionada predominantemente pelo desenvolvimento biológico.

Conforme Santos (1999, p. 3), os laços devem se pautar em parcerias e na reciprocidade, muito além das cobranças e culpabilização:

Trata-se de tentar fazer com que a família se perceba como participante do processo educacional, porque pode contribuir com aspectos fundamentais quando a criança se encontra em casa, sem no entanto, substituir a escola e assumir o papel de professor de seu próprio filho, ou de provedor único das alternativas educacionais, psicológicas e sociais para seus filhos, nos casos de maiores dificuldades. (apud. LOURENÇO, 2013, p. 68)

Para tanto, ainda conforme a autora (1999, p. 6):

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais oespaço verdadeiro da participação, dividindo seu conhecimento sobre acriança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando está a se informar para crescer numa relação de maior igualdade. (apud. LOURENÇO, 2013, p. 29)

Segundo Lourenço (2013), a aprendizagem cooperativa considera que o aproveitamento da heterogeneidade do alunado é uma condição importante. Uma atenção especial é direcionada para a organização da sala. Os alunos, em pares e pequenos grupos, enfrentam desafios e compartilham informações, conhecimentos e dúvidas, quando estimulados. Na vivência com o coletivo, a criança encontra diversas possibilidades de aprendizado com o outro e com as diferenças.

4- SOBRE A PROFESSORA ESPECIALISTA

A professora da sala SAPE considera que o curso de magistério contribuí, e muito, para a realização do seu trabalho na Educação Especial, pois foi nesse momento que ela aprendeu que cada aluno tem suas especificidades, bem como suas limitações, e que cabe ao profissional identificar formas que possibilitem que cada aluno aprenda tenha ele deficiência ou não.
Mas formada em letras, não se viu capacitada para lecionar em uma sala que tivesse alunos com algumas deficiências. Mas isso não a afastou de seu desejo de proporcionar conhecimento e desenvolvimento para todos os seus alunos. Porém se viu impossibilitada de atender a todos em suas especificidades, buscou assim uma formação específica que apontava a sua própria limitação como docente. Realizou um pós-graduação em Educação Especial, não só por necessidade, mas pela paixão que despertou em sí em contato com esses alunos enxergando possibilidade de desenvolvimento do mesmo que dependeria da sua mediação e para isso precisava aprender.
Desde 2008 vem atuando como professora de Educação Especial em sala SAPE, já trabalhou em outras três escolas da rede do Estado de São Paulo, uma delas com a modalidade do Ensino Fundamental I, no município de Guarulhos, sempre com alunos com deficiência intelectual. Nessas escolas percebeu grandes diferenças em acessibilidade, materiais pedagógicos diferentes em relação à qualidade e quantidade, assim como os espaços da sala.
Segundo Lourenço (2013) toda leitura do mundo considera a individualidade da pessoa, suas vivências acumuladas. Esse processo de recriação do mundo é permeado pela descoberta de si. Os preconceitos são superados, as dificuldades e as potencialidades são essencialmente reconhecidas quando o professor reflete sobre seus posicionamentos, ressignificando-se na articulação entre teoria e prática.

A relação com o outro deve ser reformulada. “Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro. Mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo

pensados como anormais” (RODRIGUES, 2006a, p. 32; apud. Lourenço, 2013, p. 64).

Para Lourenço (2013) o professor passa por um processo de construção de si próprio que perpassa a vida dos sujeitos. “Ser professor nos obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17). Essa formação não se constrói apenas pela realização de diversos cursos e acúmulo de conhecimentos ou técnicas, mas por um trabalho consolidado na identidade, na experiência pessoal, em um investimento na pessoa do profissional.
A vida do professor e profissão docente são elementos unidos por elos indissociáveis.

“[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas

relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc" (TARDIF, 2010, p. 11; apud. LOURENÇO, 2013, P. 65).

CONCLUSÃO

As concepções mudaram. As reflexões realizadas sobre a educação inclusiva na Eletiva Educação Especial, política e práticas da Educação Inclusiva e a visita realizada na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, dentro de uma escola estadual do município de Guarulhos, possibilitou neste trabalho entender que a educação inclusiva que ocorre na escola, como um todo, ultrapassa os seus muros.

Ao olhar para o aluno com DI percebe-se que não estamos ajudando uma criança, mas proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo, e consequentemente possibilitando um adulto mais independente.

Algumas práticas abordadas neste trabalho se confundem com representações destinadas à figura materna e a profissionais reconhecidos como mais capacitados, os psicólogos ou até mesmo psicopedagogos.

Entretanto para que ocorra uma educação inclusiva não podemos esperar da família e muito menos de especialistas que atitudes de mudança

ocorram, e muito menos de políticas públicas, tanto sociais como na educação. O professor de hoje é mais que professor. É importante que tenha um olhar diferenciado para os seus alunos para entender suas especificidades e, assim, melhorar suas práticas, buscar novas metodologias, possibilitando uma mudança de postura e atitudes frente ao aluno com deficiência. Dessa forma, assumindo um papel de mestre educador proporcionando a esses alunos o prazer de aprender, de se reconhecer como capaz, de se sentir pertencente ao meio que vive, socializar, de desenvolver-se intelectualmente e emocionalmente, entre tantas outras possibilidades.

Finalizo este trabalho com a convicção de que quanto mais aprendemos sobre a Educação Inclusiva mais temos que saber sobre suas intenções e práticas para entendê-la. E, principalmente, o que fazer para que ela realmente ocorra no âmbito escolar público e privado, para não seja mais uma forma de exclusão com boas intenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Formação Continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Org. [2. ed.] / Distrito Federal–Brasília, 2007. Cap. 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Cristina. Abranches Mota Batista, MariaTeresa Egler Mantoan.

Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf

CIBEC/MEC. Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005).- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006, p.34. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar– O que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. 1. Reimpressão– São Paulo: Summus, 2015. Resolução SE 11 de 31/01/2008-- http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/apresentacao?id=16689

. MEC. Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

RESUMO
O brincar heurístico constitui uma abordagem pedagógica que valoriza a exploração livre, a experimentação e a descoberta por meio de materiais não estruturados, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Este artigo analisa, por meio de uma revisão bibliográfica e uma abordagem reflexiva, os efeitos do brincar heurístico no processo de aprendizagem infantil. Serão discutidas as contribuições cognitivas, motoras, emocionais e sociais desse tipo de atividade, bem como sua fundamentação teórica, a importância do ambiente preparado, o papel do educador, e os desafios para a implementação efetiva dessa prática nos espaços educativos. A proposta é evidenciar como o brincar heurístico pode ser um instrumento potente para a autonomia, criatividade e expressão das crianças, respeitando seus tempos e formas próprias de aprender.
PALAVRAS-CHAVE: Brincar heurístico; Educação infantil; Exploração sensorial.
ABSTRACT
Heuristic play is a pedagogical approach that values free exploration, experimentation, and discovery through unstructured materials, contributing significantly to the integral development of children in early childhood. This article analyzes, through a bibliographic review and a reflective approach, the effects of heuristic play on the children's learning process. The cognitive, motor, emotional, and social contributions of this type of activity will be discussed, as well as its theoretical basis, the importance of the prepared environment, the role of the educator, and the challenges for the effective implementation of this practice in educational spaces. The proposal is to highlight how heuristic play can be a powerful instrument for the autonomy, creativity, and expression of children, respecting their own times and ways of learning.
KEY-WORDS: Heuristic play; Early childhood education; Sensory exploration.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das expressões mais significativas da infância, revelando a maneira como a criança compreende o mundo, interage com o ambiente e constrói saberes. Desde os primeiros meses de vida, a criança utiliza o corpo, os sentidos e as emoções para estabelecer conexões com o que a cerca, desenvolvendo vínculos afetivos e ampliando seu repertório de experiências. Nesse processo, o ato de brincar não se reduz a uma atividade recreativa: trata-se de um instrumento essencial de desenvolvimento e aprendizagem. Entre as diferentes modalidades do brincar, o brincar heurístico desponta como uma abordagem que valoriza a autonomia, a investigação e a liberdade de exploração das crianças pequenas.

Inspirado nas contribuições de Elinor Goldschmied, o brincar heurístico baseia-se na oferta de materiais simples, não estruturados e acessíveis, como colheres de madeira, tecidos, tampas, caixas e objetos do cotidiano. Esses materiais são organizados intencionalmente para que a criança possa explorá-los de forma livre, sem a imposição de objetivos fechados ou instruções rígidas. Essa prática estimula o pensamento criativo, a resolução de problemas, a coordenação motora e o raciocínio lógico, respeitando o ritmo individual de cada criança e promovendo experiências significativas de aprendizagem (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 49).

A relevância do brincar na educação infantil está amplamente reconhecida por documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o coloca como eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos. Contudo, é necessário ir além da simples valorização do brincar como princípio metodológico. É preciso compreender suas diferentes manifestações e potencialidades. Nesse sentido, o brincar heurístico apresenta-se como uma possibilidade rica de exploração sensorial, simbólica e cognitiva, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Este artigo tem como objetivo analisar o

brincar heurístico e seus efeitos no desenvolvimento infantil, considerando suas bases teóricas, seus impactos nas diferentes dimensões da aprendizagem, o papel do educador, a organização do ambiente e os desafios de sua implementação em contextos escolares. A intenção é contribuir para a valorização de práticas pedagógicas que respeitam a singularidade das crianças, promovendo sua autonomia e seu protagonismo nos processos educativos.

A discussão aqui proposta busca também ampliar a compreensão sobre a importância do brincar livre e investigativo como um direito da criança e como um recurso essencial para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Ao considerar o brincar heurístico como prática pedagógica intencional, propõe-se um olhar mais sensível e humanizado para a infância, abrindo caminho para propostas educativas mais coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças pequenas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico está intimamente relacionado às abordagens construtivistas de aprendizagem, que reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a interação com o ambiente e com os objetos torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo. Jean Piaget (1998, p. 45), um dos principais expoentes dessa corrente, ressalta que o conhecimento se constrói a partir da ação da criança sobre o mundo. Ao explorar, manipular e reorganizar objetos, a criança formula hipóteses, testa possibilidades e, por meio dessas experiências, elabora conceitos sobre o funcionamento das coisas. Assim, o brincar heurístico representa uma oportunidade concreta para que esse processo investigativo se desenvolva de maneira espontânea e significativa.

Complementando essa visão, Lev Vygotsky (1991, p. 101) acrescenta a dimensão social e cultural à aprendizagem infantil. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre a partir das interações com o outro — sejam adultos ou colegas — em um contexto sociocultural específico. Quando a criança brinca com objetos diversos no contexto heurístico, ela não apenas interage com materiais, mas também estabelece trocas, observa comportamentos, imita ações e compartilha descobertas. Dessa forma, o brincar heurístico amplia o repertório simbólico e favorece a internalização de conhecimentos por meio da mediação social, indo além da simples manipulação individual dos objetos.

A proposta do brincar heurístico ganha contornos mais definidos a partir das contribuições de Elinor Goldschmied, pioneira na concepção dessa prática. Segundo a autora, essa abordagem é especialmente indicada para crianças entre um e dois anos e meio, fase em que predomina a exploração sensório-motora (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 53). O contato com objetos variados — colheres de madeira, tampas metálicas, tecidos, entre outros — permite à criança investigar formas, texturas, pesos e sons, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades como a coordenação motora fina, o controle da força e a percepção tátil e auditiva. Trata-se, portanto, de uma experiência que mobiliza diferentes sentidos e promove descobertas espontâneas e prazerosas.

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeitos, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela libera a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante." (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.149).

Outro referencial teórico relevante para compreender o brincar heurístico é a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1995, p. 32). De acordo com esse autor, o ser humano possui diferentes tipos de inteligência que se manifestam de formas distintas, como a inteligência corporal-cinestésica, a espacial, a lógico-matemática, a linguística, entre outras. O brincar heurístico, ao oferecer uma gama diversificada de materiais e possibilidades de manipulação, estimula essas inteligências em simultâneo. Ao empilhar tampas, comparar pesos, ordenar objetos por cor ou forma, a criança está desenvolvendo competências cognitivas complexas de forma inte-

grada, o que contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e completo.

Além das abordagens construtivistas e das inteligências múltiplas, é possível encontrar fortes afinidades entre o brincar heurístico e os princípios da pedagogia montessoriana. Maria Montessori (2000, p. 72) enfatizava a importância do ambiente preparado e da autonomia da criança na escolha e manipulação de materiais. Para ela, o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando a criança tem liberdade para explorar de acordo com seus interesses e necessidades internas. Nesse sentido, o brincar heurístico permite à criança agir com liberdade e responsabilidade, escolhendo como e com o que deseja brincar, o que favorece a autoconfiança, o senso de iniciativa e o respeito pelo próprio ritmo de aprendizagem.

Por fim, é importante sublinhar que o brincar heurístico se opõe à concepção de que a aprendizagem infantil depende do uso de brinquedos tecnológicos ou materiais didáticos sofisticados. Ao contrário, valoriza objetos simples e cotidianos, muitas vezes considerados descartáveis pelos adultos. Essa simplicidade não compromete a riqueza da experiência pedagógica; pelo contrário, revela o potencial educativo dos elementos presentes no cotidiano. Ao permitir que a criança descubra, investigue e crie relações a partir desses materiais, o brincar heurístico promove aprendizagens significativas e duradouras, fundamentadas na curiosidade, na criatividade e na autonomia.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE PREPARADO

A efetividade do brincar heurístico está profundamente condicionada à qualidade do ambiente no qual ele ocorre. O espaço físico não deve ser encarado apenas como um pano de fundo para a ação pedagógica, mas como um elemento ativo no processo educativo. Para que a criança possa explorar com liberdade, segurança e autonomia, é necessário que o ambiente esteja cuidadosamente organizado, respeitando critérios de acessibilidade, conforto e estética. Goldschmied e Jackson (2006, p. 61) destacam que a forma como os materiais são selecionados e dispostos no espaço interfere diretamente na atenção e no envolvimento da criança com a atividade, podendo ampliar ou limitar suas possibilidades de descoberta.

Um ambiente preparado para o brincar heurístico exige intencionalidade na escolha dos objetos e na organização do espaço. Os materiais, dispostos em cestos ou caixas, devem ser agrupados por categorias – como madeira, tecido, metal, borracha ou vidro –, o que favorece a categorização e a percepção de semelhanças e diferenças. Essa organização permite que a criança desenvolva habilidades como o raciocínio lógico, a classificação e a comparação, ao mesmo tempo em que estimula a curiosidade e o prazer pela exploração. A rotatividade periódica dos materiais é outro aspecto essencial: ao variar os objetos oferecidos, preserva-se o interesse e promove-se a renovação das experiências, evitando a saturação e incentivando a busca por novas formas de interação.

Além da funcionalidade, a estética do ambiente exerce um papel importante na experiência do brincar heurístico. Espaços organizados, visualmente harmônicos e acolhedores transmitem segurança e favorecem o sentimento de pertencimento, condição fundamental para que a criança se sinta livre para explorar. Malaguzzi (1999, p. 89), um dos fundadores da abordagem Reggio Emilia, define o ambiente como o "terceiro educador", reconhecendo sua influência direta sobre o comportamento, as emoções e os processos de aprendizagem da criança. Assim, o espaço físico deve dialogar com os princípios pedagógicos da prática, comunicando cuidado, atenção e respeito ao universo infantil.

A ambientação também deve considerar a qualidade sonora do espaço. Um ambiente calmo, com ausência de estímulos sonoros excessivos, contribui para a concentração e o aprofundamento das experiências sensoriais. Essa característica está em consonância com os pressupostos da abordagem Pikler-Lóczy, que defende a valorização do ritmo individual da criança e a construção de vínculos afetivos seguros com os adultos e com o próprio ambiente (PIKLER, 2001, p. 27). Em um espaço silencioso e sereno, a criança consegue escutar seus próprios gestos, sons e descobertas, o que potencializa a atenção plena e a percepção refinada dos objetos.

O ambiente preparado exige uma postura

atenta e sensível por parte do educador. Cabe a ele não apenas montar o espaço, mas observar constantemente a interação das crianças com os materiais, identificando possíveis ajustes ou necessidades de mudança. Um ambiente verdadeiramente pedagógico é aquele que se adapta às crianças, respeita seus interesses e responde às suas ações. Dessa forma, o espaço deixa de ser estático e se transforma em um organismo vivo, que se renova continuamente com base na escuta e na observação atenta do cotidiano educativo. O brincar heurístico, portanto, se concretiza em um ambiente dinâmico, fluido e acolhedor, no qual a criança possa se expressar livremente e construir significados a partir da sua experiência com o mundo.

O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR HEURÍSTICO

Embora o brincar heurístico proponha uma experiência centrada na autonomia infantil, a presença ativa e qualificada do educador é indispensável para assegurar que essa liberdade se desenvolva de maneira significativa e segura. Longe de assumir uma postura diretiva, o adulto atua como um observador sensível, que escuta com atenção as expressões verbais e não verbais das crianças, respeitando seus tempos, escolhas e modos de interação com os objetos. Como apontam Goldschmied e Jackson (2006, p. 58), a escuta atenta e o respeito às iniciativas infantis são condições fundamentais para o êxito dessa abordagem pedagógica, que se constrói a partir da confiança nas capacidades da criança.

Nesse contexto, o educador precisa conhecer profundamente os interesses, as necessidades e as potencialidades de cada criança, para que possa organizar os materiais de forma intencional e significativa. A observação contínua permite perceber quais objetos despertam maior curiosidade, quais ações se repetem e quais novidades emergem no cotidiano. A partir dessas informações, é possível planejar novas experiências que dialoguem com o momento de desenvolvimento infantil, favorecendo o aprofundamento das aprendizagens. Essa atuação exige sensibilidade e flexibilidade, uma vez que a intervenção do adulto deve ser sutil e respeitosa, evitando rupturas desnecessárias no fluxo do brincar.

Além de organizar o ambiente e selecionar os materiais, o educador exerce uma função simbólica essencial durante o brincar heurístico. Ao nomear os objetos, descrever as ações da criança ou sugerir alternativas de uso, o adulto amplia o repertório linguístico e estimula o pensamento simbólico. Essa mediação dialógica favorece o desenvolvimento da linguagem, como defende Vygotsky (1991, p. 113), ao indicar que a interação com adultos mais experientes permite que a criança avance em suas zonas de desenvolvimento proximal. O educador, portanto, deve estar atento às oportunidades para enriquecer a experiência da criança sem dominá-la ou conduzi-la de forma impositiva.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e racionais variadas. (BRASIL, 2018, p .30).

Outra atribuição fundamental do educador é o acolhimento das emoções que emergem durante o brincar. Momentos de frustração, disputa por objetos ou dificuldade de manipulação são comuns nas atividades heurísticas e devem ser tratados com empatia e escuta. Ao intervir sem julgamento e sem oferecer soluções prontas, o adulto contribui para o desenvolvimento da autorregulação emocional, da empatia e da capacidade de negociação entre pares. Assim, o brincar heurístico se configura como um espaço fecundo para a aprendizagem socioemocional, em que o erro, a espera e o conflito são compreendidos como experiências formativas.

A prática pedagógica no brincar heurístico exige do educador uma postura investigativa e reflexiva. Não basta “estar presente”; é preciso refletir continuamente sobre a in-

tencionalidade das ações, a qualidade dos materiais, o modo como a criança responde às propostas e as implicações das intervenções realizadas. Esse processo contínuo de análise e replanejamento fortalece a coerência entre teoria e prática, qualificando o trabalho pedagógico. A formação continuada, nesse sentido, é indispensável para que os profissionais se mantenham atualizados e conscientes de sua responsabilidade na promoção de práticas educativas éticas e contextualizadas.

Cabe ao educador valorizar e documentar os processos de aprendizagem que ocorrem durante o brincar. O registro pedagógico – por meio de anotações, fotografias, vídeos e portfólios – possibilita que as experiências infantis sejam refletidas em equipe, compartilhadas com as famílias e utilizadas no planejamento de futuras ações. Essa documentação, além de dar visibilidade ao protagonismo das crianças, contribui para a construção de uma memória coletiva da infância e consolida o brincar heurístico como uma prática pedagógica intencional, dialógica e significativa.

IMPACTOS DO BRINCAR HEURÍSTICO NAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar heurístico configura-se como uma experiência rica e multifacetada que potencializa o desenvolvimento integral da criança, ao envolver simultaneamente aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e simbólicos. Ao oferecer um ambiente seguro e intencionalmente preparado, repleto de materiais não estruturados, essa abordagem pedagógica possibilita que a criança interaja com o mundo de maneira ativa, investigativa e significativa, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas formas de expressão.

No campo cognitivo, o brincar heurístico estimula a curiosidade, a atenção e o pensamento lógico. Ao manipular objetos diversos, a criança formula hipóteses, testa soluções, estabelece relações de causa e efeito e constrói conceitos básicos sobre forma, peso, quantidade e função. Esse processo investigativo contribui para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática e da capacidade de resolução de problemas, elementos essenciais para a formação de estruturas cognitivas mais complexas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 55). Ao mesmo tempo, o caráter lúdico da atividade garante que o conhecimento seja construído de forma prazerosa e espontânea.

Do ponto de vista motor, o brincar heurístico promove o aperfeiçoamento das habilidades tanto da motricidade fina quanto da motricidade ampla. A ação de pegar, empilhar, encaixar, enroscar ou equilibrar objetos exige controle, força e precisão dos movimentos, desenvolvendo a coordenação motora e o tônus muscular. Essas competências, além de fundamentais para a autonomia da criança em atividades do cotidiano, também preparam a musculatura e o controle dos dedos e pulsos para aprendizagens futuras, como o traçado da escrita e o uso de instrumentos com destreza.

Na dimensão emocional, o brincar heurístico contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança da criança. Ao permitir a livre escolha dos objetos e das formas de interação com eles, essa proposta valoriza a iniciativa individual e reconhece a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O ambiente acolhedor e a ausência de julgamentos promovem um clima de segurança emocional que encoraja a experimentação e o enfrentamento de desafios, favorecendo a resiliência e a expressão de sentimentos e desejos. Como destaca Pikler (2001, p. 34), a qualidade do vínculo afetivo estabelecido nesse contexto é decisiva para o desenvolvimento saudável da criança.

No aspecto social, mesmo sendo inicialmente uma atividade de exploração individual, o brincar heurístico favorece interações significativas entre os pares. O compartilhamento de espaço, materiais e experiências promove situações espontâneas de cooperação, negociação e resolução de conflitos. A partir dessas interações, as crianças aprendem a esperar, a dividir, a escutar e a construir regras coletivas, competências essenciais para a vida em sociedade. A presença do adulto como mediador atento e respeitoso intensifica esse aprendizado, criando oportunidades para o exercício da empatia e do respeito mútuo.

Outro aspecto essencial é o impacto do brincar heurístico na formação simbólica e na construção da linguagem. Ao transformar

objetos simples em elementos de brincadeiras imaginativas – como um anel de cortina que vira uma pulseira, ou uma colher de pau que se torna um microfone – a criança mobiliza sua capacidade simbólica, fundamental para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Esses gestos lúdicos e criativos abrem caminho para a produção de narrativas, a associação de significados e a estruturação do pensamento, aspectos frequentemente negligenciados por práticas pedagógicas excessivamente formais.

Dessa forma, o brincar heurístico revela-se como uma abordagem potente e sensível, que reconhece e valoriza a complexidade do desenvolvimento infantil. Ao articular liberdade, investigação e vínculo afetivo, essa prática contribui não apenas para o crescimento individual da criança, mas também para a construção de sujeitos mais autônomos, críticos e criativos. Trata-se, portanto, de uma estratégia pedagógica que merece espaço privilegiado nos currículos da educação infantil, por sua capacidade de integrar cuidado, aprendizagem e ludicidade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO BRINCAR HEURÍSTICO

Apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pelo brincar heurístico, sua efetivação no cotidiano das instituições de educação infantil ainda enfrenta obstáculos consideráveis. Um dos principais entraves diz respeito à insuficiente formação teórico-prática dos profissionais da área. Muitas vezes, os educadores não compreendem plenamente a intencionalidade pedagógica dessa abordagem, o que pode levá-los a interpretar o brincar heurístico como uma atividade livre, desprovida de objetivos educacionais (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 59). Essa visão distorcida compromete o potencial transformador da prática e enfraquece sua inserção no projeto político-pedagógico da instituição.

A resistência cultural também se apresenta como um desafio significativo, tanto no âmbito escolar quanto familiar. Em muitos contextos, persiste uma concepção tradicional de ensino, pautada na centralidade do adulto, na repetição de conteúdos e na valorização de atividades formais como sinônimo de aprendizagem. Práticas que estimulam a autonomia da criança, sua criatividade e protagonismo ainda são vistas com desconfiança por parte de alguns gestores, professores e responsáveis. Nesse sentido, é essencial desenvolver ações de sensibilização e formação que ampliem o olhar sobre as múltiplas formas de aprender e que valorizem as experiências corporais, sensoriais e simbólicas da infância.

Do ponto de vista estrutural, a precariedade de recursos materiais e espaciais também pode dificultar a implementação do brincar heurístico. Muitas instituições carecem de ambientes adequados, seguros e organizados, bem como de acervos diversificados de objetos que favoreçam a exploração sensorial. No entanto, essa limitação pode ser superada por meio de um planejamento criativo e comprometido, que aproveite objetos simples do cotidiano – como potes, colheres, tecidos e rolhas – e valorize a reutilização de materiais. A intencionalidade pedagógica e a sensibilidade na escolha e organização dos objetos são mais determinantes do que o custo ou a sofisticação dos recursos utilizados.

Apesar dos desafios, as possibilidades abertas pela prática do brincar heurístico são amplas e profundamente promissoras. Quando compreendido e incorporado de forma consciente pelos profissionais da educação infantil, esse tipo de atividade promove ambientes mais democráticos, afetivos e centrados na criança. As interações espontâneas e a liberdade de exploração favorecem a construção de vínculos, o respeito à diversidade dos tempos e estilos de aprendizagem e a emergência de saberes que não se revelam em contextos mais formais. A criança é reconhecida como sujeito ativo e competente, e o professor passa a atuar como mediador sensível e investigador permanente de sua prática.

Para consolidar o brincar heurístico como uma estratégia pedagógica efetiva, é imprescindível investir na formação continuada dos educadores, na criação de ambientes acolhedores e na escuta qualificada das crianças. Projetos interdisciplinares que valorizem a documentação pedagógica, encontros formativos com as famílias e momentos de avaliação coletiva são caminhos potentes para o fortalecimento dessa abordagem. Ao

integrar o brincar heurístico ao cotidiano escolar, amplia-se a compreensão sobre a infância como uma fase rica, complexa e plena de possibilidades, que exige da escola uma escuta atenta, um olhar respeitoso e práticas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar heurístico representa uma abordagem inovadora e sensível no campo da educação infantil, ao colocar a criança como centro do processo de aprendizagem, respeitando seus tempos, interesses e modos próprios de conhecer o mundo. Essa prática, fundamentada em teorias sólidas e respaldada por experiências pedagógicas bem-sucedidas, mostra-se eficaz na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo deste artigo, observou-se que o brincar heurístico contribui significativamente para as dimensões cognitivas, motoras, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Ele favorece a construção do conhecimento por meio da exploração, da experimentação e da descoberta, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Além disso, promove o fortalecimento dos vínculos afetivos entre educadores e crianças e estimula a convivência harmoniosa entre os pequenos.

Apesar dos desafios existentes, como a falta de formação dos profissionais e as limitações estruturais das instituições, é possível implementar o brincar heurístico com intencionalidade e criatividade. Para isso, é essencial investir na formação docente, repensar os espaços educativos e sensibilizar as famílias sobre os benefícios dessa prática. A construção de uma cultura pedagógica mais aberta à escuta e ao protagonismo infantil é o caminho para transformar as experiências de aprendizagem na infância.

Enfim, o brincar heurístico não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência rica em significados que promove o desenvolvimento pleno das crianças. Ao valorizar essa prática nos contextos educativos, estamos contribuindo para a construção de uma educação mais humana, afetiva e respeitosa, que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, criar e transformar o mundo desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 mai. 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. People Under Three: Young Children in Day Care. London: Routledge, 2006.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MONTESSORI, Maria. A criança. 5. ed. São Paulo: Editora Thesaurus, 2000.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: a atividade livre nos primeiros anos de vida. Lisboa: Instituto Pikler-Lóczy, 2001.

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

REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE RACIAL NOS MATERIAIS E BRINQUEDOS

SILVIA MABEL DE SOUZA ROCHA

RESUMO
Este estudo conversa sobre a importância da representatividade racial na Educação Infantil mostrando os impactos na formação da identidade das crianças. A pesquisa revela como a ausência de referências da cultura negra podem reforçar estereótipos prejudicando a construção da autoestima, especialmente de crianças negras. O artigo traz argumentações sobre a necessidade de um currículo pensado para a diversidade, da formação continuada dos educadores e da revisão dos materiais pedagógicos que garante que todas as crianças se sintam valorizadas e pertencentes ao ambiente escolar. Enfatizar sobre a importância de práticas antirracistas que envolvam toda a comunidade escolar, promovendo um espaço de respeito e equidade. Conclui-se que a representatividade na infância é um elemento fundamental para o desenvolvimento de seres humanos mais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade diversa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Representatividade; Educação Infantil; Identidade; Práticas antirracistas; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Retratar sobre representatividade na Educação Infantil é um ato determinante na construção da identidade das crianças a fim de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A oferta de um ambiente escolar que seja pensado na valorização da diversidade, garantindo que todas as crianças possam se sentir pertencentes e reconhecidas dentro da escola. O artigo mostra que pensar em escolhas de materiais didáticos, brinquedos e demais recursos pedagógicos, deve ser feito de maneira a se refletir na pluralidade cultural e racial existente dentro da unidade escolar, para que as crianças cresçam compreendendo e respeitando as diferenças.

O estudo mostra a importância da primeira infância, que é quando as crianças começam a se perceber como seres humanos, e assim compreender que suas características se diferenciam do outro, e as identificam dentro de um grupo social. Nesse processo, temos a representatividade num importante papel de impactar no fortalecimento da autoestima e na construção de uma identidade racial positiva. O artigo mostra que, historicamente, a educação brasileira foi marcada por uma visão eurocêntrica, que marginalizou ou apagou a contribuição de povos negros em nossa sociedade, o que reproduziu um modelo de ensino que favorecia a branquitude como padrão. Essa realidade tem sido alvo de debates e mudanças nos últimos anos, com a implementação de políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade racial e cultural.

O estudo mostra que somente a inclusão de conteúdos nos currículos escolares não é suficiente para transformar a realidade educacional. É importante que a representatividade esteja presente de forma concreta no cotidiano das crianças, por meio dos brinquedos, livros, cartazes e demais materiais disponíveis nos espaços escolares. A ausência de diversidade nesses elementos reforça a invisibilização de grupos historicamente excluídos e contribui para a perpetuação de estereótipos raciais. Dessa forma, é importante que todas as crianças se vejam representadas positivamente sendo essa é uma estratégia essencial na promoção da equidade e do respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida. Além de mostrar que ações cotidianas de combate ao racismo entre pessoas devem prevalecer.

O artigo tem como intuito discutir a importância da representatividade racial nos materiais e brinquedos utilizados na Educação Infantil, mostrando como a presença ou ausência desses elementos impacta a identidade das crianças. Além disso, se pretende levar a reflexão sobre o papel da formação docente na construção de uma prática pedagógica que valorize a diversidade, bem como sobre as estratégias que podem ser adotadas para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Quando consideramos a educação infantil é um dos primeiros espaços de socialização fora do ambiente fa-

miliar, o que torna imprescindível que essa etapa de ensino esteja compartilhada por pessoas comprometidas com a formação de cidadãos que reconheçam e respeitem a diversidade racial como um valor essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ter identidade racial é uma característica fundamental a ser construída desde a primeira infância. É na infância que as crianças começam o processo de percepção e o reconhecimento das diferenças raciais, as influências que acontecem no ambiente em que convivem nas interações sociais e através dos materiais que são expostas. Dessa maneira, as escolas de educação infantil, tem um papel primordial na valorização da diversidade e na promoção de uma construção identitária positiva.

Segundo Gomes e Lázaro (2024 p.102)

O debate considera a necessidade de a escola e os(as) docentes atinarem para o fortalecimento do trabalho pedagógico com a diferença, mas, principalmente, na respeitabilidade do momento sobre o qual as crianças negras desenvolvem suas identidades. As ações práticas que conformam esse trabalho pedagógico exigirão dos(as) docentes pensar e agir sobre o posicionamento em relação ao racismo e as crianças negras; sobre propostas pedagógicas de enfrentamento; sobre desconstrução de pedagogias eurocêntricas; sobre desenvolvimento de ações cotidianas; sobre valorização da identidade; sobre posicionamento pedagógico contra ações discriminatórias; e sobre cultivo de empatia e acolhimento.

Os autores destacam a importância da escola e seus docentes em se comprometerem com um trabalho pedagógico reconheça a diversidade racial existente dentro do ambiente educacional, e que atue de forma que faça fortalecer a identidade das crianças negras. Mostrando que não basta apenas incluir conteúdos sobre diversidade que é preciso ir além sendo necessário um posicionamento consciente e contínuo sobre o racismo, oportunizando práticas e ações que valorizem a identidade negra e assim buscando os enfrentamentos com relação as desigualdades.

Pensando que o ambiente escolar é um dos principais espaços de socialização infantil para fora do ambiente familiar, é importante que se pense no ambiente escolar de forma que ele possa influenciar positivamente a identidade racial com ações que promovam a representatividade e diversidade. É importante se quebrar que outrora as instituições de ensino reproduziam padrões eurocêntricos, onde a branquitude era vista como norma de vida, assim as outras etnias e culturas eram marginalizadas ou representadas de maneira estereotipada. A falta de diversidade acaba impactando negativamente a autoestima de crianças negras e indígenas, levando à internalização de ideias de inferioridade ou à negação de sua identidade racial. Ribeiro (2019 p. 24) relata: “O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido.”

Ribeiro através do seu relato de vida explicita como a escola sempre reforçou um modelo educacional eurocêntrico, onde as culturas europeias eram referência de civilização, conhecimento e comportamento. O que mostra que, durante muito tempo, os conteúdos escolares, os materiais didáticos e até mesmo as práticas pedagógicas compartilharam com essa ideia de que a cultura branca era a norma, enquanto culturas, em especial as africanas, eram ficaram no esquecimento sendo retratadas de forma secundária e estereotipada.

É importante que as pessoas responsáveis a formar cidadão respeitosos, dentro do ambiente escolar, pense em formas que possam reverter esse cenário promovendo uma educação inclusiva, sendo imprescindível que a escola assuma práticas pedagógicas onde seja constante o valorizar a pluralidade cultural e racial desde a educação infantil. A representatividade deve ser presente nos materiais didáticos, nas histórias infantis, nos brinquedos, nas músicas e nas imagens disponíveis no ambiente escolar, de modo que todas as crianças possam se reconhecer e se sentir pertencentes. No entanto Secco (2022 p.9) explica que,

Entretanto, as práticas pedagógicas por si só não garantem uma educação igualitária se não vierem acompanhadas por atitudes exemplares desempenhadas pelos professores, gestores, funcionários e comunidade do entorno das instituições de educação infantil. Dessa forma, falar de representatividade, torna-se fundamental para a constituição de uma sociedade melhor. Discutir a construção identitária de crianças negras torna não só adultos sensíveis esteticamente, como também pessoas éticas.

Assim a autora nos leva a compreender que as boas práticas pedagógicas não são essenciais para promover uma educação igualitária, não sendo suficientes se não forem acompanhadas por atitudes coerentes por parte de toda a comunidade escolar. Ou seja, não basta a inclusão dos conteúdos sobre diversidade racial nos planejamentos e na compra dos materiais didáticos, sem que professores, gestores, funcionários e até as famílias adotem posturas antirracistas no cotidiano escolar. Secco ainda explica que,

A educação é uma dimensão importante de combate ao racismo, logo é importante que se desenvolvam práticas pedagógicas promotoras de igualdade entre as crianças pequenas. Entretanto, as práticas pedagógicas por si só não garantem uma educação igualitária se não vierem acompanhadas por atitudes exemplares desempenhadas pelos professores, gestores, funcionários e comunidade do entorno das instituições de educação infantil. Dessa forma, falar de representatividade, torna-se fundamental para a constituição de uma sociedade melhor. Discutir a construção identitária de crianças negras torna não só adultos sensíveis esteticamente, como também pessoas éticas.

Portanto a representatividade deve ser presentes no currículo, mas precisa ir além, é importante que as práticas antirracistas aconteçam para além das relações interpessoais dentro da escola. Crianças aprendem não apenas pelo que é falado ou exposto, mas nos exemplos que observam. Se a escola defende a diversidade em suas propostas pedagógicas, mas os profissionais reproduzem atitudes discriminatórias, reforçam padrões eurocêntricos ou negligenciam manifestações racistas, não haverá impacto positivo das práticas pedagógicas.

A construção da representatividade desde a infância tem como propósito nos levar a construção de uma sociedade mais justa. Quando crianças negras se veem representadas de forma positiva tendo suas identidades valorizadas, elas crescem mais seguras de si e desenvolvem uma autoestima saudável. Além do que, a discussão sobre identidade racial colaborando para a formação de adultos mais sensíveis não apenas à estética, mas também à ética. Já que reconhecer e valorizar a diversidade não é apenas uma questão de inclusão visual, mas é sobre um compromisso moral e social com a equidade e o respeito às diferenças.

Assim, a oferta de uma educação em igualdade para todos exige um esforço coletivo que vai além do planejamento pedagógico. É importante transformar as relações dentro da escola, combatendo preconceitos em todas as esferas fazendo com que o ambiente seja acolhedor e representativo para todas as crianças. Segundo o currículo antirracista da Prefeitura Municipal de São Paulo (2022 p.195),

Vale ressaltar que as vivências e experiências na Educação Infantil, devem respeitar os desejos, escolhas e necessidades dos bebês e crianças, as rotinas acontecerão a partir da realidade de cada grupo e território, não sendo prescrições estáticas.

As práticas pedagógicas dentro da educação infantil devem estar alinhadas de forma flexibilizar e contextualizar, considerando as particularidades de cada criança, grupo e território. O que significa que as experiências de cada criança e vivências escolares não devem seguir modelos rígidos ou padronizados, mas respeitar os desejos, escolhas e necessidades dos bebês e crianças pequenas.

É importante que se pensem práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto em que a escola está inserida além das realidades sociais, culturais e econômicas de cada assim, o planejamento educativo deve ser sensível a essas diferenças.

Pensar em ações que tornem a Educação In-

fantil mais acolhedora e
significativa, garante aos bebês e crianças uma infância respeitada e valorizada, pensando no tempo e espaço, sem a imposição de normas rígidas que desconsiderem sua individualidade e realidade.

O IMPACTO DA REPRESENTATIVIDADE NOS MATERIAIS E BRINQUEDOS

Na primeira etapa de ensino, que é a educação infantil é importante possibilitar a representatividade nos materiais pedagógicos e brinquedos, uma vez que estes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da identidade das crianças e na construção de uma sociedade mais equitativa. Ainda na infância, as crianças conseguem assimilar informações sobre o mundo ao seu redor através das interações, dos objetos com os quais brincam e das histórias que escutam. Quando esses elementos refletem apenas um padrão específico de cor de pele, traços físicos e cultura, há uma limitação na formação das percepções infantis sobre diversidade e pertencimento.

Na Educação Infantil, a falta de representatividade pode levar crianças negras a se sentirem invisibilizadas ou desvalorizadas. Brinquedos que apresentam apenas bonecas de pele clara, personagens de histórias com traços europeus e materiais didáticos que reforçam padrões eurocêntricos acabam contribuindo para a internalização de uma ideia de inferioridade, fazendo com que as crianças tenham dificuldade em se reconhecer de maneira positiva. Além disso, a falta de diversidade nos brinquedos e materiais também impacta crianças brancas, que crescem sem contato com diferentes etnias e culturas, reforçando estereótipos e a naturalização do racismo estrutural. O currículo antirracista da cidade de São Paulo (2022 p.198) da os seguintes apontamentos,

Por meio de brincadeiras, os bebês e as crianças pequenas se relacionam com o mundo, aprendem, se divertem. Os brinquedos e outras materialidades32 devem subsidiar práticas antirracistas, viabilizando que crianças negras e não negras sintam--se representadas, valorizadas e pertencentes às UEs. Os espaços educativos devem ser organizados de modo que as crianças tenham contato com a diversidade racial. Cartazes, placas indicativas e outros elementos que compõem o espaço devem considerar a existência de pessoas negras de diversas tonalidades de pele, além de japonesas, bolivianas, indígenas, dentre outros fenótipos (com atenção a representações estereotipadas), para além dos apresentados por pessoas brancas.

A presença de bonecas negras, indígenas e asiáticas, livros com protagonistas diversos e imagens que contemplem variadas tonalidades de pele não apenas reforça a autoestima das crianças, se amplia a compreensão de mundo de todas as crianças. A escola assume a função de construir uma sociedade plural e equitativa, quando se organiza os materiais e espaços a educação reforça que ao buscar formas de lutar contra as desigualdades passamos a ser agente transformador na formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade.

Dessa forma, quando os educadores incluem nas práticas pedagógicas materiais e brinquedos pensados de maneira a fortalecer a diversidade cultural, está assim buscando caminhos para o fortalecimento da identidade racial das crianças. A oferta de bonecas negras, indígenas e asiáticas, livros infantis com protagonistas de diferentes etnias, além de quebra-cabeças e jogos que representando a pluralidade cultural recursos que contribuem para as crianças se reconhecerem e aprenderem a valorizar a diversidade. Essas escolhas não são apenas simbólicas, mas impactam diretamente a autoestima e o desenvolvimento socioemocional das crianças, fazendo-as se sentirem pertencentes ao espaço escolar e à sociedade como um todo.

A representatividade nos materiais também oportuniza a organização de um ambiente rico em aprendizados mais inclusivo, no qual as crianças podem se identificar e se inspirar. Apresentar personagens negros em histórias infantis como médicos, cientistas, artistas e líderes são boas contribuições para que as crianças negras ampliem suas perspectivas de futuro e se vejam como protagonistas de suas próprias histórias. O que contribui para a desconstrução de estereótipos negativos promovendo a igualdade de oportunidades desde a primeira infância.

Logo, a escolha dos materiais e brinquedos na Educação Infantil devem pensados de forma consciente e intencional, permitindo que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas. A escola tem um papel primordial na formação de cidadãos empáticos, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade diversa. Para isso, é importante que educadores e gestores estejam atentos à importância da representatividade em busca contínua de matérias que reflitam a pluralidade da infância brasileira.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIVERSIFICADA

É preciso pensar na formação docente que tem um importante papel nesse processo. Os professores precisam estar preparados para desconstruir preconceitos, o professor que reconhece suas próprias concepções raciais e atue de forma ativa na valorização das identidades negras e indígenas. O que abrange não apenas o combate a práticas discriminatórias explícitas, mas também abordagens sutis que reforçam a invisibilização dessas populações dentro do contexto escolar. Silva (2020) esclarece que,

> sobretudo a importância dessas questões estarem inseridas nos cursos de formação continuada para professores/as de educação infantil, pois há a necessidade de que a educação e o cuidado estejam atrelados, mas também que estes tenham como eixo a brincadeira e as interações. Para tanto, é preciso que os/as docentes conheçam suas crianças, suas preferências, suas origens, entre outras informações que auxiliem esses/as profissionais a desenvolverem seus planejamentos pedagógicos.

A autora destaca a importância da formação continuada para professores da Educação Infantil, em especial no que se refere à promoção da diversidade e da equidade no ambiente escolar. Reforçando que a educação e o cuidado devem estar integrados, indo além de ensinar, estimulando os educadores a garantirem um ambiente acolhedor e seguro para as crianças, considerando suas necessidades individuais e coletivas.

Os professores são mediadores do conhecimento tendo o poder de influenciar diretamente a forma como as crianças interpretam o mundo ao seu redor, entretanto, para promover uma educação inclusiva, é importante que continuem recebendo formação contínua sobre diversidade e equidade racial. A formação dos educadores deve abordar temas sobre a representatividade nos materiais pedagógicos, a desconstrução de estereótipos, pedagogia antirracista e estratégias para trabalhar a identidade racial desde a primeira infância.

Um educador preparado é capaz de fazer boas escolhas sobre brinquedos, livros e atividades que representem a pluralidade cultural da sociedade. Além disso, ele consegue intervir de forma adequada em situações que envolvam discriminação, fazendo as crianças compreenderem a importância do respeito às diferenças. É importante que as formações incentivem os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e possíveis reproduções de discursos e comportamentos excludentes.

A diversidade não deve ser tratada como um tema isolado, onde se conversa somente em datas comemorativas, mas sim como um princípio pedagógico constante. Assim, é necessário que os profissionais da educação tenham acesso a referências teóricas e exemplos práticos de como aplicar uma abordagem antirracista e inclusiva no dia a dia da escola. A formação dos educadores, portanto, não apenas amplia seu repertório pedagógico, mas também contribui para a criação de um ambiente escolar mais justo e representativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a representatividade na Educação Infantil é imprescindível para a construção de identidade racial nas crianças e para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. O ambiente escolar, os materiais pedagógicos, os brinquedos e as interações estabelecidas no cotidiano são elementos de suma importância na formação da percepção infantil sobre diversidade e pertencimento. Quando a escola oferta uma diversidade de referências plurais e positivas ela contribui para o fortalecimento da autoestima das crianças negras, ao mesmo tempo em que ensina todas as crianças a respeitarem e valorizarem as diferenças.

Os estudos apresentados mostraram que a falta de representatividade pode levar à reprodução de padrões eurocêntricos que exclui e invisibiliza grupos historicamente marginalizados. Assim é importante que a educação infantil adote práticas pedagógicas intencionais, que não se reduza a conteúdos sobre diversidade, mas em ações que promovam mudanças estruturais na maneira como a identidade racial é trabalhada no espaço escolar. Repensar o currículo, investindo na formação continuada dos professores e garantindo a oferta de materiais didáticos e brinquedos que reflitam sobre a pluralidade da infância brasileira.

O artigo destaca que a representatividade vai além de colocar em prática a teoria é o exercício de viver uma vida constante com práticas antirracistas que sejam capazes de influenciar as atitudes e posturas de toda a comunidade escolar. Assim professores, gestores, funcionários e famílias precisam ser comprometidos com essas práticas, combatendo preconceitos além de promover um ambiente acolhedor e respeitoso para todas as crianças. A formação docente, portanto, deve ser um pilar primordial nesse processo, capacitando os educadores para atuar de forma crítica e consciente diante das desigualdades raciais.

A garantia de uma escola combatente ao racismo deve ser presentes no cotidiano escolar não sendo apenas uma questão de inclusão, mas um compromisso ético e social. Permitir que as crianças cresçam em ambientes que valorizem suas identidades e respeitam as diferenças, transformando-os em adultos mais seguros, empáticos e preparados para construir uma sociedade justa e equitativa. Assim a representatividade na educação infantil, portanto, não deve ser vista como uma ação pontual, mas como um princípio pedagógico essencial para transformar a escola e, consequentemente, o mundo.

REFERENCIAS

GOMES, Nilma Lino; LÁZARO, André (org.). Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz [livro eletrônico]: nove artigos sobre o papel da relatora na construção das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Fundação Santillana, 2024. e Pub.

SECCO, Daiane. A representatividade negra na Educação Infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – EAD) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Polo Serafina

CORRÊA, Tramandaí, 2022. Orientador: Dr. Diego Carlos Pereira. Disponível em: 001153991.pdf. Acesso em: 30 mar 2025.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista.

REVISTA DA ABPN, v. 12, n. 33, jun.-ago. 2020. Disponível em: Vista do EDUCAÇÃO DAS RELACÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. Acesso em: 30 mar 2025.

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.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SONIA ALVES SALGADO

RESUMO

As metodologias ativas no ensino superior promovem a participação dos alunos na construção do conhecimento, utilizando estratégias inovadoras e tecnologias digitais para tornar a aprendizagem mais significativa, apesar dos desafios na implementação e da necessidade de capacitação docente, sendo assim, o objetivo principal de estudar esse tema é compreender como as metodologias ativas podem transformar o ensino superior, tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo habilidades essenciais nos alunos, como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas, além de identificar desafios e propor soluções para sua implementação eficaz, e, para tal foi realizada a metodologia de pesquisa cientifica. A metodologia do projeto foi baseada na revisão bibliográfica de 10 artigos científicos, busca analisar e integrar diferentes abordagens e perspectivas sobre as metodologias ativas no ensino superior, visando compreender seus objetivos e impactos no processo de aprendizagem. Por sua vez as metodologias ativas no ensino superior, como a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e gamificação, transformam os alunos em protagonistas de seu aprendizado, promovendo habilidades como pensamento crítico, autonomia e colaboração, mas sua implementação enfrenta desafios como resistência docente e falta de infraestrutura, concluindo assim que as metodologias ativas transformam o ensino superior ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo autonomia, engajamento e habilidades essenciais para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia,ensino superior, metodologia

INTRODUÇÃO

O ensino superior desempenha um papel essencial na formação de profissionais críticos e reflexivos, preparados para atuar em um mundo dinâmico e em constante transformação. No entanto, as metodologias tradicionais, centradas na transmissão unidirecional de conhecimento, têm sido cada vez mais questionadas por sua limitação em estimular a participação ativa dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa. Diante desse cenário, as metodologias ativas surgem como uma alternativa inovadora, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e incentivando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

As metodologias ativas abrangem um conjunto de estratégias pedagógicas que priorizam a participação do estudante na construção do conhecimento, utilizando abordagens que estimulam a interação, o engajamento e a aplicação prática dos conteúdos. Modelos como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação têm se mostrado eficazes na potencialização da aprendizagem, promovendo maior envolvimento dos alunos e permitindo que os conteúdos sejam assimilados de forma mais profunda e contextualizada.

Além disso, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel fundamental nesse processo, possibilitando novas formas de ensino e interação entre docentes e discentes. O uso de plataformas de aprendizagem, simulações, recursos audiovisuais e outras ferramentas digitais potencializa a aplicação das metodologias ativas, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Contudo, para que essas estratégias sejam eficazes, é essencial que os professores universitários estejam preparados para utilizá-las de forma adequada, o que evidencia a necessidade de formação pedagógica contínua e capacitação docente.

Apesar dos benefícios, a implementação das metodologias ativas no ensino superior ainda enfrenta desafios. A resistência de professores e alunos à mudança de paradigmas educacionais, a sobrecarga docente, a falta de infraestrutura adequada e a rigidez dos currículos são obstáculos que dificultam a

consolidação dessas práticas no ambiente acadêmico. Dessa forma, é essencial que as instituições de ensino promovam ações que incentivem a adoção de metodologias inovadoras, oferecendo suporte pedagógico e tecnológico aos docentes e criando um ambiente propício para a transformação da educação.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo discutir as principais metodologias ativas aplicadas ao ensino superior, analisando seus impactos na aprendizagem e os desafios para sua implementação. Ao compreender a importância dessas estratégias para a formação de profissionais mais preparados e engajados, torna- se possível repensar o papel do ensino superior na sociedade contemporânea, promovendo uma educação mais dinâmica, interativa e significativa.

DESENVOLVIMENTO

Diante das exigências contemporâneas por uma educação superior que vá além da mera transmissão de conhecimentos, torna-se imprescindível discutir o papel das metodologias ativas como propulsoras de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas universitárias. O ensino tradicional, marcado pela centralidade do professor como transmissor de saber e pela passividade dos estudantes, já não atende às demandas formativas do século XXI, em que o mercado de trabalho e a sociedade requerem indivíduos críticos, autônomos e capazes de resolver problemas de forma colaborativa. Nesse cenário, as metodologias ativas de aprendizagem apresentam-se como alternativas eficazes ao modelo instrucionista, possibilitando a construção de um processo educacional mais dinâmico, participativo e conectado à realidade. Inspiradas em teorias construtivistas, socioculturais e libertadoras, tais abordagens favorecem o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências integradas. A lógica dessas metodologias rompe com o paradigma da educação bancária, promovendo um ambiente de aprendizagem onde o estudante é sujeito ativo, cocriador do saber, e o professor atua como mediador, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade e a reflexão.

A discussão sobre a implementação dessas metodologias não se limita apenas à escolha de ferramentas inovadoras, mas implica uma profunda reconfiguração da prática docente. Essa transformação exige do professor uma postura investigativa e flexível, além de abertura para o uso de diferentes linguagens, recursos tecnológicos e formas de interação. Práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), a Gamificação, a Aprendizagem Colaborativa e o Ensino Híbrido são alguns dos formatos mais aplicados em cursos superiores e trazem em comum a valorização do contexto, da experiência prévia do aluno e da construção coletiva do conhecimento. Essas abordagens se fundamentam em marcos teóricos como a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, todos convergindo para uma concepção de ensino centrado no sujeito e em sua capacidade de aprender ativamente por meio da problematização, da interação social e da mediação docente. Quando bem implementadas, essas metodologias promovem um ambiente educacional mais humanizado, engajador e efetivo.

Entretanto, a consolidação das metodologias ativas como eixo estruturante da formação acadêmica ainda encontra obstáculos significativos. Muitos docentes, formados em paradigmas tradicionais, ainda resistem a modificar suas práticas por falta de formação pedagógica, insegurança frente às novas tecnologias ou por estarem inseridos em estruturas institucionais rígidas e conteudistas. A ausência de políticas institucionais consistentes que incentivem a inovação pedagógica, bem como a precariedade de infraestrutura e a sobrecarga docente, contribuem para a manutenção do modelo tradicional. Ainda assim, há movimentos em curso, dentro e fora das universidades, que buscam incentivar a mudança de cultura pedagógica. Tais mudanças envolvem não apenas a adesão a métodos inovadores, mas também a compreensão profunda de que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos: é formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, o professor precisa

desenvolver competências didáticas, tecnológicas e éticas, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem, que orienta, desafia e estimula os estudantes a explorarem o conhecimento de maneira ativa e reflexiva.

Ao analisarmos os impactos das metodologias ativas em cursos superiores, observa-se que elas favorecem não apenas a aprendizagem, mas também aspectos motivacionais, emocionais e sociais. Alunos envolvidos em atividades baseadas em projetos, resolução de problemas e jogos educativos demonstram maior envolvimento, interesse pelos conteúdos e senso de responsabilidade sobre sua trajetória acadêmica.

A gamificação, por exemplo, contribui para tornar o processo mais lúdico e interativo, promovendo a competição saudável e o senso de pertencimento. Já o uso de metodologias como a Sala de Aula Invertida estimula a autonomia e o planejamento dos estudos, uma vez que desloca o momento da exposição teórica para o ambiente virtual, reservando o espaço presencial para a discussão, a prática e a resolução de dúvidas. A articulação entre essas metodologias e a avaliação formativa também tem se mostrado fundamental para o acompanhamento contínuo da aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais precisas e a autoavaliação dos estudantes. Quando associadas a projetos integradores e interdisciplinares, essas práticas ampliam ainda mais sua potência, contribuindo para uma formação mais holística e significativa.

Contudo, é importante destacar que o sucesso das metodologias ativas depende de sua aplicação consciente, planejada e contextualizada. Sua adoção não deve ser feita de forma superficial, como simples substituição de técnicas tradicionais por atividades mais "modernas". É necessário que haja coerência entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos abordados, os instrumentos avaliativos e o perfil dos estudantes. Além disso, as metodologias devem ser adaptadas à realidade institucional e às especificidades de cada curso, respeitando os tempos de aprendizagem, os estilos cognitivos e as experiências prévias dos alunos. O uso indiscriminado ou descontextualizado dessas metodologias pode gerar frustração, desmotivação ou até mesmo resistência por parte dos estudantes, especialmente se não houver clareza quanto aos propósitos pedagógicos das atividades propostas. Assim, o compromisso com a qualidade da formação exige do docente não apenas criatividade e domínio técnico, mas também sensibilidade para escutar, dialogar e construir coletivamente com seus alunos os caminhos da aprendizagem.

Sob uma perspectiva ética e social, as metodologias ativas assumem também o papel de fomentar a inclusão, a equidade e a cidadania dentro da universidade. Ao promoverem o protagonismo discente, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, essas abordagens contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Elas favorecem o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, como a comunicação, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos, o pensamento crítico e a criatividade – habilidades fundamentais em uma sociedade em constante transformação. Além disso, ao aproximar o conteúdo acadêmico da realidade vivida pelos estudantes, as metodologias ativas possibilitam a construção de saberes mais contextualizados, críticos e socialmente relevantes. Essa aproximação torna-se ainda mais urgente em tempos de transformações digitais, precarização das relações de trabalho e desafios éticos, políticos e ambientais que exigem da educação superior respostas inovadoras e comprometidas com a justiça social.

Portanto, ao discutir a formação docente e o uso de metodologias ativas no ensino superior, é preciso compreender que se trata de um movimento amplo e contínuo de ressignificação do processo educativo. Essa transformação demanda políticas públicas voltadas à valorização da docência, programas de formação continuada, flexibilização curricular e investimento em infraestrutura e tecnologias. Mais do que modismos pedagógicos, as metodologias ativas representam uma resposta consistente às necessidades de uma educação que forme sujeitos para além do domínio técnico, capazes de atuar com criticidade, criatividade e responsabilidade no mundo. O desafio que se impõe às instituições de ensino superior é o de criar

condições para que essa transformação seja efetiva, sustentável e alinhada aos princípios de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora. Nesse caminho, a figura do professor é central: como mediador, pesquisador e agente de mudança, ele ocupa papel estratégico na construção de uma universidade que forme para a vida, para o trabalho e para a cidadania.

DISCUSSÃO

As metodologias ativas no ensino superior têm ganhado crescente destaque por sua capacidade de transformar significativamente os processos de ensino e aprendizagem, promovendo um deslocamento do eixo tradicionalmente centrado na figura do professor para uma abordagem em que o aluno assume papel de protagonista. Essa mudança de paradigma reflete uma resposta às exigências contemporâneas por uma educação mais conectada à realidade social, profissional e tecnológica. Em um contexto educacional marcado pela complexidade, pela multiplicidade de fontes de informação e pela necessidade de formação integral, as metodologias ativas se apresentam como alternativas eficazes para superar as limitações do ensino transmissivo, ainda presente em muitas instituições. Práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a gamificação e a aprendizagem colaborativa tornam o processo educacional mais dinâmico, engajador e significativo, ao promover a autonomia intelectual, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de competências transversais essenciais.

Ao deslocar o foco da memorização para a construção ativa do conhecimento, essas metodologias desafiam os estudantes a assumirem responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser um mero receptor de informações para se tornar um agente ativo, capaz de interagir com os conteúdos de forma crítica e contextualizada. Essa perspectiva se alinha a uma concepção de aprendizagem que valoriza a experiência, o erro como parte do processo formativo e o diálogo como ferramenta fundamental. A resolução de problemas, a prática reflexiva, a elaboração de projetos e o trabalho em grupo promovem não apenas a fixação de conteúdos, mas também a formação de sujeitos críticos, criativos e colaborativos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Essa mudança de foco evidencia a importância de metodologias que favoreçam não só o "saber", mas também o "saber fazer" e o "saber ser", fundamentais para uma formação superior verdadeiramente humanizadora e emancipadora.

Nesse processo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel estratégico, pois ampliam as possibilidades de interação, personalização da aprendizagem e acesso a múltiplas linguagens. Plataformas de aprendizagem online, fóruns de discussão, recursos audiovisuais, simulações virtuais, aplicativos educativos e outras ferramentas tecnológicas permitem ao estudante acessar conteúdos em diferentes formatos e ritmos, adequando-se às suas necessidades e estilos de aprendizagem. Do ponto de vista docente, as tecnologias digitais oferecem meios para inovar nas práticas pedagógicas, diversificar estratégias didáticas e acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos. No entanto, esse cenário exige um professor preparado, não apenas em termos técnicos, mas também com uma sólida formação pedagógica capaz de orientar criticamente o uso dessas ferramentas, de forma ética, contextualizada e pedagógica. É preciso compreender que a tecnologia, por si só, não garante inovação ou aprendizagem efetiva; ela é um meio que deve estar a serviço de um projeto educacional coerente e comprometido com a qualidade e a inclusão.

Apesar de seus benefícios amplamente reconhecidos, a adoção de metodologias ativas encontra resistências que não podem ser ignoradas. Entre os principais entraves estão as barreiras culturais, estruturais e formativas enfrentadas por docentes e discentes. Muitos professores, formados e socializados em modelos tradicionais, têm dificuldades em romper com práticas centradas na exposição oral, no controle rígido do conteúdo e na avaliação meramente quantitativa. A transição para uma docência mais mediadora, dialógica e investigativa implica uma revisão profunda da identidade profissional docente, que demanda tempo, apoio

institucional e oportunidades constantes de formação continuada. Do lado dos alunos, a autonomia exigida pelas metodologias ativas pode ser inicialmente desconfortável, especialmente para aqueles que vêm de trajetórias educacionais marcadas pela passividade e pela dependência do professor. A resistência estudantil pode manifestar-se por meio da desmotivação, da dificuldade em trabalhar em grupo ou da ansiedade frente à autorregulação da aprendizagem.

Ademais, as instituições de ensino superior também enfrentam desafios significativos relacionados à infraestrutura e à gestão pedagógica. A implementação de práticas ativas exige ambientes físicos adequados à interação e ao trabalho colaborativo, acesso confiável à internet, plataformas educacionais funcionais e suporte técnico permanente. No plano curricular, muitos cursos ainda estão organizados em estruturas rígidas, fragmentadas e excessivamente conteudistas, o que dificulta a integração interdisciplinar e a flexibilidade metodológica necessárias para o êxito das práticas ativas. O redesenho curricular, portanto, torna-se uma condição essencial para a consolidação dessas abordagens, exigindo o envolvimento coletivo de gestores, professores e estudantes em um processo de revisão crítica das finalidades, conteúdos e estratégias formativas. Não se trata apenas de adotar novas técnicas, mas de transformar concepções de ensino e aprendizagem, em um movimento que deve ser sustentado por políticas institucionais claras, investimento em formação docente e valorização da inovação pedagógica.

Outro aspecto fundamental para a consolidação das metodologias ativas é o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. O domínio técnico- metodológico é importante, mas insuficiente. É necessário que o docente compreenda os fundamentos teóricos que sustentam essas práticas, desenvolva sensibilidade para lidar com a diversidade de perfis estudantis e seja capaz de construir vínculos que favoreçam o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes. A formação docente deve abordar temas como avaliação formativa, aprendizagem significativa, design instrucional e mediação pedagógica em ambientes digitais, preparando o professor para atuar como facilitador do conhecimento e agente de transformação. Essa formação também precisa incorporar uma perspectiva ética e política, que compreenda o ensino superior como espaço de produção de sentidos, de inclusão social e de formação cidadã. Nesse sentido, investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação superior como um todo, criando as condições para que o ensino se torne mais relevante, democrático e eficaz.

Por fim, é importante destacar que as metodologias ativas contribuem não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para a construção de uma cultura educacional mais colaborativa, inclusiva e centrada na aprendizagem. Elas estimulam a empatia, o respeito às diferenças, a escuta ativa e o compromisso coletivo com o conhecimento. Ao promoverem a participação efetiva dos estudantes, essas abordagens favorecem o desenvolvimento de habilidades interpessoais e competências socioemocionais cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo. Além disso, ao aproximarem os conteúdos acadêmicos das situações reais vividas pelos alunos, elas fortalecem o vínculo entre teoria e prática, entre universidade e sociedade, contribuindo para uma formação integral, crítica e engajada. A valorização da criatividade, da iniciativa e da capacidade de aprender continuamente são marcas das metodologias ativas que se revelam essenciais para a formação de profissionais preparados para atuar de maneira ética, competente e transformadora em contextos diversos e desafiadores.

Em síntese, a consolidação das metodologias ativas no ensino superior representa um avanço significativo rumo a uma educação mais centrada no estudante, mais conectada com os desafios da sociedade atual e mais comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos. Apesar das dificuldades estruturais, culturais e pedagógicas que ainda persistem, os benefícios dessas práticas são consistentes e justificam os esforços necessários para sua implementação. O futuro da educação superior passa, necessariamente, pela valorização de práticas inovadoras, pela reconfiguração do papel docente e pelo fortalecimento de políticas institucionais que sustentem essas

transformações. A promoção de uma cultura pedagógica ativa, democrática e significativa é não apenas desejável, mas indispensável para que a universidade cumpra plenamente sua função social de formar cidadãos conscientes, profissionais competentes e agentes de transformação social.

CONCLUSÃO

As metodologias ativas, ao colocarem o estudante no centro do processo educacional, têm se consolidado como elementos transformadores do ensino superior contemporâneo. Elas não apenas rompem com a lógica tradicional da transmissão unidirecional de conteúdos, mas também inauguram uma nova forma de conceber a aprendizagem, pautada na autonomia, na colaboração e na construção significativa do conhecimento. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a gamificação e a aprendizagem colaborativa não são meramente técnicas didáticas, mas expressões de uma mudança epistemológica profunda, que reconhece a complexidade dos saberes e a centralidade do estudante como sujeito ativo, criativo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

A adoção dessas práticas permite que o ensino se aproxime das demandas reais do mundo contemporâneo, formando profissionais não apenas tecnicamente preparados, mas também críticos, éticos e capazes de atuar em equipe, solucionar problemas e lidar com contextos diversos e em constante transformação. Nesse sentido, o ensino superior que valoriza as metodologias ativas contribui para a formação integral do sujeito, fortalecendo competências cognitivas, socioemocionais e ético-políticas fundamentais para o exercício pleno da cidadania e para a inserção qualificada no mercado de trabalho e na sociedade. A aprendizagem deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser uma prática viva, situada, conectada aos desafios sociais e profissionais que exigem respostas inovadoras e comprometidas com a transformação social.

Entretanto, a consolidação desse modelo educacional exige um compromisso institucional robusto, capaz de enfrentar os diversos desafios que ainda persistem, como a resistência de docentes e discentes à mudança, a carência de infraestrutura adequada, a rigidez curricular e a necessidade de formação pedagógica contínua. A superação desses entraves passa pela valorização do professor como agente fundamental do processo educativo, pela oferta de condições materiais e simbólicas que favoreçam a inovação didática e pela construção de uma cultura institucional que reconheça o valor do protagonismo estudantil e da aprendizagem ativa. A formação docente, por sua vez, precisa ser contínua, crítica e articulada às novas demandas educacionais, incorporando não apenas o domínio técnico das metodologias, mas também a reflexão sobre seus fundamentos teóricos, seus impactos formativos e seus potenciais transformadores.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por sua natureza dinâmica e interativa, desempenham um papel crucial nesse cenário, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, diversificando linguagens e meios de acesso ao conhecimento e tornando o processo educacional mais atrativo, flexível e conectado à realidade dos estudantes. Contudo, seu uso precisa ser intencional e pedagogicamente orientado, de modo que a tecnologia não se torne um fim em si mesma, mas um recurso integrado a um projeto educativo coerente, inclusivo e transformador.

Portanto, as metodologias ativas não devem ser compreendidas apenas como uma tendência passageira, mas como uma necessidade premente para a qualificação e a democratização do ensino superior. Elas respondem às exigências de um mundo em constante mutação, em que o conhecimento é fluido, interdisciplinar e em permanente construção. Ao promoverem uma educação mais participativa, contextualizada e humanizadora, essas metodologias contribuem de forma decisiva para a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade social e inovar frente aos desafios do presente e do futuro. Assim, a efetiva incorporação das metodologias ativas no cotidiano acadêmico representa não apenas um avanço pedagógico, mas também um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, democrá-

tica e intelectualmente autônoma.

REFERÊNCIAS

COSTA, E. Metodologias ativas no ensino superior. Escolas disruptivas, 24 nov 2024. Disponível em: < https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/metodologias-ativas-no-ensino-superior/.> Acesso em 13 mar 2025

CUNHA, MB; et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educ rev, v. 40, 2024. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/ >. Acesso em: 13 mar 2025

HANSEN, B; et al. Metodologias ativas no ensino de engenharia: ênfase na utilização de mapas conceituais na aprendizagem significativa. Revista de ensino de engenharia, v. 40, p. 15-27, 2021. Disponível em: < https://revista.abenge.org.br/index.php/abenge/article/view/1812/1013> Acesso em: 13 mar 2025

LACERDA, CR; GUERREIRO, MG. Aprendizagem significativa: estudo sobre a visão dos professores no ensino superior. Unicamp, v. 9, 2022. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668162> Acesso em: 13 mar 2025

MARIATH, MD; et al. Manual de metodologias ativas: ensino-aprendizagem, criatividade e inovação em educação. Educapes, Instituto federal, Pará, jun 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586007/4/metodologias%20ativas%20p ara%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20%5Brevisado%5D.pdf?> Acesso em: 13 mar 2025

Metodologias ativas de aprendizagem: 12 tipos e como adotá-las. Educacional, 21 jul 2023. Disponível em: < https://educacional.com.br/praticas- pedagogicas/metodologias-ativas-de-aprendizagem/ > Acesso em 11 mar 2025

PAIVA, MR; et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE, Sobral, v. 15, n. 02, p. 145-153, jun/dez, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595.> Acesso em: 13 mar 2025

SCHLICHTING, TS; HEINZLE, MR. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 10-39, jan/mar 2020. Disponível em: < https://ceduc.unifei.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Metodologias-ativas-no-ensino- superior.pdf.> Acesso em: 13 mar 2025

SILVA, MB; et al. A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem.

Uniesp, v. 18, n. 3, p. 102-123, 2023. Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/a-eficacia-das- metodologias-ativas-no-ensino-aprendizagem--autor-silva-marcia-belarminio-da-.pdf.> Acesso em: 13 mar. 2025.

VASCONCELOS, AC; et al. As estratégias de ensino por meio das metodologias ativas. Brazilian journal of development, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3945-3952, abr 2019. Disponível em: < https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1568/1447> Acesso em: 13 mar 2025

RESUMO
A formação na primeira etapa da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, deve ser cuidadosamente estruturada para garantir que o desenvolvimento das crianças ocorra de maneira prazerosa, significativa e enriquecedora. Nesse contexto, as atividades lúdicas emergem como ferramentas fundamentais, capazes de proporcionar experiências de aprendizagem que unem alegria, responsabilidade, desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A infância, compreendida como um período essencial de descobertas, aprendizagens e construção de significados, exige práticas pedagógicas que respeitem as especificidades desse ciclo da vida, onde o brincar assume um papel central no desenvolvimento integral da criança. O processo educativo torna-se muito mais efetivo quando é encantador, relevante e cativante, uma vez que a ludicidade não deve ser entendida meramente como um passatempo ou simples entretenimento, mas sim como uma estratégia metodológica essencial para a construção do conhecimento. O ato de brincar, quando bem planejado e intencional, favorece a consolidação de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, além de desenvolver a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Vygotsky (1989) já defendia que o desenvolvimento infantil ocorre, em grande parte, por meio da interação social e do brincar, que possibilita à criança transitar entre o mundo real e o imaginário, promovendo aprendizagens que vão além dos conteúdos formais. Dessa forma, este estudo tem como principal objetivo analisar a relevância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças na primeira etapa da Educação Básica. Observa-se que, ao brincar, a criança experimenta, simula situações da vida cotidiana, aprimora sua personalidade, amplia sua capacidade de imaginação e desenvolve sua independência. Além disso, os jogos e as brincadeiras colaborativas oferecem oportunidades para que os pequenos compreendam e pratiquem valores essenciais, como a cooperação, o respeito mútuo, a empatia e o cumprimento de regras, competências fundamentais para a vida em sociedade. Portanto, a ludicidade no ambiente escolar não deve ser vista como uma atividade secundária, mas como um eixo estruturante do processo educativo na infância. Ao proporcionar vivências lúdicas, o educador contribui diretamente para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos, criativos e socialmente responsáveis, consolidando uma base sólida para os desafios das etapas subsequentes da educação e da vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade, educação infantil, relevância, desenvolvimento

ABSTRACT
Training in the initial stage of Basic Education, especially in Early Childhood Education, must be carefully structured to ensure that children's development occurs in a pleasurable, meaningful, and enriching way. In this context, play-based activities emerge as fundamental tools capable of providing learning experiences that combine joy, responsibility, cognitive, emotional, and social development. Childhood is understood as an essential period of discoveries, learning, and the construction of meaning, requiring pedagogical practices that respect the specificities of this stage of life, where play assumes a central role in the child's integral development. The educational process becomes much more effective when it is engaging, relevant, and captivating, since playfulness should not be understood merely as entertainment or a pastime, but rather as an essential methodological strategy for knowledge construction. When well-planned and intentional, the act of playing fosters the consolidation of cognitive, social, motor, and emotional skills, as well as the development of autonomy, creativity, and critical thinking. Vygotsky (1989) already argued that child development occurs largely through social interaction and play, which allows the child to transition between the real and imaginary worlds, promoting learning that goes beyond formal content. Thus, this study aims

to analyze the importance of play-based activities in the teaching-learning process and in the overall development of children in the initial stage of Basic Education. It is observed thatthrough play, children experiment, simulate everyday situations, enhance their personality, expand their imagination, and develop independence. Moreover, games and collaborative activities offer opportunities for children to understand and practice essential values such as cooperation, mutual respect, empathy, and adherence to rules—fundamental competencies for life in society. Therefore, playfulness in the school environment should not be seen as a secondary activity but as a core axis of the educational process in childhood. By providing playful experiences, the educator directly contributes to the formation of individuals who are more critical, autonomous, creative, and socially responsible, thus building a solid foundation for the challenges of future educational stages and for life in society.

KEYWORDS: Playfulness, early childhood education, relevance, developmen

INTRODUÇÃO

De acordo com Huizinga (2000), o conceito de ludicidade está intrinsecamente associado a um conjunto de práticas que englobam brincadeiras, jogos e outras manifestações de diversão, as quais são motivadas por interesses internos e realizadas de maneira espontânea e prazerosa. O autor afirma que "o jogo é uma função significativa, que possui um valor em si mesma, realizada de maneira livre, fora da vida comum, como uma atividade desinteressada, mas capaz de absorver intensamente quem a ela se dedica" (HUIZINGA, 2000, p. 3). Dessa forma, tais atividades não possuem, necessariamente, um fim utilitário imediato, mas são caracterizadas pela liberdade, criatividade e expressão simbólica, aspectos diretamente relacionados às dimensões culturais e subjetivas do ser humano.

Nessa perspectiva, a ludicidade torna-se um recurso pedagógico imprescindível ao desenvolvimento integral da criança, promovendo vivências que favorecem não apenas a construção de saberes, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais, motoras e cognitivas. Como destaca Kishimoto (2011), "o lúdico não é apenas uma atividade recreativa, mas uma necessidade vital para a criança, pois promove a expressão, a interação e a construção de significados" (KISHIMOTO, 2011, p. 15). Assim, ao brincar, a criança experimenta, simboliza, ressignifica e constrói conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

No campo do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1989) enfatiza que o brincar permite à criança ultrapassar seu nível de desenvolvimento atual, atuando na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo ele, "no brinquedo, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, ela é, por assim dizer, uma cabeça mais alta do que ela mesma" (VYGOTSKY, 1989, p. 109). Isso demonstra que a ludicidade exerce função central na mediação de processos mentais superiores, tais como memória, raciocínio, atenção e linguagem.

Na dimensão da aprendizagem significativa, Ausubel (2003) defende que "a aprendizagem ocorre quando o novo conteúdo é relacionado de maneira substantiva e não arbitrária ao que o aprendiz já conhece" (AUSUBEL, 2003, p. 62). Nesse sentido, o brincar possibilita que as crianças assimilem novos conhecimentos de forma concreta, contextualizada e prazerosa, favorecendo a construção de saberes duradouros.

Sob a ótica do desenvolvimento social e emocional, o ato de brincar promove a internalização de normas sociais, valores e práticas coletivas. Kishimoto (2011) destaca que "as brincadeiras favorecem a empatia, o respeito ao outro, o desenvolvimento da linguagem e a compreensão das regras sociais" (KISHIMOTO, 2011, p. 22). Paralelamente, as atividades lúdicas também oferecem um espaço seguro para que as crianças possam expressar seus sentimentos, elaborar suas emoções e desenvolver a resiliência emocional.

No aspecto físico, as práticas lúdicas contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento motor, tanto da coordenação motora ampla quanto da fina. Além disso, favorecem o equilíbrio, a lateralidade, a percepção espacial e temporal, elementos essenciais para a formação psicomotora. Se-

gundo Piaget (1976), “as ações motoras são fundamentais na construção do conhecimento, pois é pela manipulação dos objetos e pela interação com o meio que a criança estrutura seu pensamento” (PIAGET, 1976, p. 89).

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade, a ludicidade estimula a capacidade de imaginar, criar, solucionar problemas e tomar decisões de forma independente. Conforme aponta Kishimoto (2011), “a criatividade infantil se manifesta de maneira intensa nas situações de jogo, onde a criança é livre para inventar, simular e experimentar diferentes possibilidades” (KISHIMOTO, 2011, p. 30).

Diante do exposto, torna-se evidente que a ludicidade deve ser reconhecida como um eixo estruturante da educação infantil, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação ética, emocional, social e física das crianças. O presente artigo, portanto, tem como objetivo refletir sobre a relevância da ludicidade na educação infantil e propor práticas pedagógicas que garantam sua efetiva aplicação no cotidiano escolar, de forma intencional, planejada e alinhada às necessidades e aos direitos de aprendizagem da infância.

Quadro Teórico – Contribuições da Ludicidade para o Desenvolvimento Infantil – Fonte: autora

Dimensão	Contribuições da Ludicidade	Referências
Cognitiva	Estímulo à memória, atenção, linguagem, raciocínio e criatividade	Vygotsky (1989); Kishimoto (2011)
Socioemocional	Desenvolvimento da empatia, cooperação, respeito às regras e expressão emocional	Kishimoto (2011); Vygotsky (1989)
Física/Motora	Desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, lateralidade	Piaget (1976); Kishimoto (2011)
Autonomia/Criação	Fortalecimento da iniciativa, tomada de decisões e imaginação criativa	Kishimoto (2011); Huizinga (2000); Piaget (1976)
Aprendizagem	Favorece a aprendizagem significativa, concreta e contextualizada	Ausubel (2003); Kishimoto (2011)

DESENVOLVIMENTO

No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (1936) se destaca como um dos principais teóricos ao abordar os processos de construção do conhecimento na infância. Embora suas investigações não tenham tido como foco central a ludicidade, suas contribuições são fundamentais para a compreensão do papel do brincar no desenvolvimento cognitivo. Piaget descreve que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação ativa com o meio, passando por estágios sequenciais de desenvolvimento. No estágio sensório-motor, que se estende aproximadamente do nascimento até os dois anos de idade, o brincar manifesta-se por meio de atividades exploratórias que envolvem os sentidos e o movimento, possibilitando à criança desenvolver noções básicas de permanência do objeto, causalidade e coordenação motora. Já no estágio pré-operacional, que abrange dos dois aos sete anos, o jogo simbólico, as imitações e as brincadeiras de faz-de-conta tornam-se predominantes, promovendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico e da capacidade de representar mentalmente objetos, pessoas e situações ausentes (PIAGET, 1976).

A esse respeito, fica evidente que, para Piaget, o brincar não é um mero passatempo, mas sim uma atividade fundamental que reflete e impulsiona o desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo-lhe elaborar esquemas mentais, testar hipóteses e construir representações do mundo. Nesse sentido, o jogo cumpre uma função estruturante na formação da inteligência infantil.

Sob outra perspectiva, Huizinga (2000), em sua clássica obra "Homo Ludens", oferece uma leitura filosófica, antropológica e cultural do jogo. Para o autor, o brincar transcende sua dimensão biológica ou psicológica, configurando-se como um fenômeno cultural de extrema relevância. Ele afirma que “o jogo é uma função da vida, inseparável da cultura” (HUIZINGA, 2000, p. 3), defendendo que as manifestações lúdicas são inerentes às práticas humanas desde os primórdios das civilizações. Assim, o jogo é visto não apenas como diversão, mas como um elemento essencial na constituição das sociedades, no desenvolvimento da linguagem, das artes, da ciência, do direito e de outras expressões culturais. A partir dessa concepção, Huizinga amplia significativamente a compreensão da ludicidade, ao posicioná-la como um dos

pilares formadores da cultura humana e, consequentemente, da educação.

No contexto educacional brasileiro, destaca-se a contribuição de Kishimoto (2011), uma das maiores referências na pesquisa sobre ludicidade aplicada à educação infantil. Em obras como "O Brincar e Suas Teorias" e "Jogos Infantis: O Brincar e a Cultura", a autora analisa o brincar como uma prática pedagógica fundamental, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Kishimoto enfatiza que a ludicidade favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas, motoras e simbólicas. Para ela, "o brincar é uma atividade essencial, na qual a criança se expressa, experimenta, constrói conhecimentos e se insere no mundo cultural" (KISHIMOTO, 2011, p. 18). Além disso, a autora defende que as práticas lúdicas devem ser incorporadas intencionalmente no currículo escolar, e não vistas como meras atividades recreativas ou acessórias.

Ainda que possuam abordagens teóricas distintas, observa-se uma notável convergência entre os aportes de Piaget (1936), Huizinga (2000) e Kishimoto (2011) no que tange ao reconhecimento do brincar como elemento essencial no desenvolvimento infantil. Enquanto Piaget evidencia o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo, destacando sua relação direta com a construção do pensamento e da inteligência, Huizinga propõe uma leitura que insere o brincar no âmbito da formação cultural, social e simbólica dos indivíduos e das sociedades. Por sua vez, Kishimoto articula essas visões, ao defender o brincar tanto como um fenômeno sociocultural quanto como uma estratégia pedagógica indispensável à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança.

Portanto, compreender as contribuições desses autores permite fundamentar, de forma robusta, a defesa do brincar como eixo estruturante da prática educativa na educação infantil, reafirmando que a ludicidade não é uma atividade periférica, mas sim um direito da criança e uma necessidade indispensável ao seu desenvolvimento pleno.

IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância da Ludicidade, segundo Mineiro (2019) se dá nos seguintes pontos:

Desenvolvimento Cognitivo: Como a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças; Desenvolvimento Social e Emocional: Impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento social e emocional; Autonomia e Criatividade: Estímulo à autonomia e criatividade através do brincar.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Metodologias Lúdicas: Exemplos de metodologias que incorporam a ludicidade, como jogos e brincadeiras.

Estudos de Caso: Relatos de experiências práticas em sala de aula que demonstram os benefícios da ludicidade.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Desafios na Implementação: Principais desafios enfrentados pelos educadores na implementação de atividades lúdicas.

Perspectivas Futuras: Tendências e futuras pesquisas sobre ludicidade na educação infantil. Espero que este esqueleto ajude a estruturar seu artigo de forma clara e eficaz! Se precisar de mais detalhes ou ajuda com algum ponto específico, estou à disposição.

A Aplicação da ludicidade em sala de aula pode ser uma maneira eficaz de engajar as crianças e promover um aprendizado mais significativo. Aqui estão algumas estratégias práticas:

JOGOS EDUCATIVOS

Jogos de Tabuleiro e Cartas: Utilize jogos que incentivem o raciocínio lógico, a cooperação e a resolução de problemas.

Jogos Digitais: Existem muitos aplicativos e jogos educativos que podem ser usados para complementar o ensino de diversas disciplinas.

ATIVIDADES DE DRAMATIZAÇÃO

Teatro e Fantoches: Incentive as crianças a criarem e encenarem histórias, o que pode ajudar no desenvolvimento da linguagem e da expressão emocional.

Role-Playing: Simulações de situações do dia a dia ou de histórias conhecidas podem ajudar as crianças a entenderem melhor os

conteúdos.
Brincadeiras Tradicionais
Brincadeiras ao Ar Livre: Jogos como esconde-esconde, pega-pega e amarelinha ajudam no desenvolvimento motor e social.
Brincadeiras de Faz de Conta: Estimule a imaginação das crianças com brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha ou de super-heróis.

ARTES E ARTESANATO
Desenho e Pintura: Atividades artísticas permitem que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades motoras finas.
Construção com Materiais Recicláveis: Incentive a criatividade e a consciência ambiental com projetos de construção usando materiais recicláveis.

MÚSICA E DANÇA
Cantar e Tocar Instrumentos: A música pode ser uma ferramenta poderosa para ensinar conteúdos e desenvolver habilidades auditivas e rítmicas.
Dança e Movimento: Atividades de dança ajudam no desenvolvimento físico e na expressão corporal.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
Leitura de Livros: Utilize livros ilustrados e histórias interativas para estimular a imaginação e o amor pela leitura.
Criação de Histórias: Incentive as crianças a criarem suas próprias histórias, o que pode ajudar no desenvolvimento da linguagem e da criatividade.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES
Projetos Temáticos: Desenvolva projetos que integrem várias disciplinas, como ciência, arte e matemática, de forma lúdica e prática.
Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL): Envolva as crianças em projetos que resolvam problemas reais, incentivando a colaboração e o pensamento crítico.
A chave é sempre adaptar as atividades ao contexto e às necessidades das crianças, garantindo que o aprendizado seja divertido e significativo. Avaliar o impacto das atividades lúdicas em sala de aula é essencial para entender como elas contribuem para o desenvolvimento das crianças. Aqui estão algumas estratégias para realizar essa avaliação: observação direta, comportamento e engajamento, interações sociais, anotações diárias, relatos de casos, avaliações formativas, feedback das crianças, autoavaliação, portfólios de aprendizagem, coleta de trabalhos, reflexões escritas, avaliações qualitativas, entrevistas e questionários, grupos focais, indicadores de desenvolvimento: Cognitivo: avalie o progresso em habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Desenvolvimento Social e Emocional: Observe melhorias nas habilidades sociais, como cooperação, empatia e autocontrole. Desenvolvimento físico: note avanços nas habilidades motoras finas e grossas.
Piaget (1975) explora como as crianças desenvolvem a capacidade de usar símbolos, o que é fundamental para o jogo simbólico e o faz-de-conta. Ele descreve como as crianças transformam objetos e situações em representações simbólicas, um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.
Piaget (1936) discute os estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo, incluindo o estágio sensório-motor, onde as crianças aprendem através da interação direta com o ambiente. As atividades lúdicas são cruciais nesse estágio para a assimilação e acomodação de novas informações.
Tereza (1978) traz a reflexão que Piaget (1936) resumem suas descobertas sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, discutindo como o jogo e a exploração são fundamentais para o desenvolvimento das funções cognitivas e para a construção do conhecimento.
Piaget (2004) aborda diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo a importância do jogo no desenvolvimento da inteligência e da socialização. Ele destaca como o brincar permite que as crianças experimentem e compreendam o mundo ao seu redor.
Piaget et al (1994) embora focados no desenvolvimento moral, também discutem como as interações lúdicas entre crianças contribuem para a compreensão de regras e normas sociais, essenciais para o desenvolvimento moral.
Essas obras de Piaget fornecem uma base

teórica robusta para entender como a ludicidade pode ser integrada na educação infantil para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Vygotsky (1925, 1926, 1930, 1934, 1978) contribui com suas ideias sobre a zona de desenvolvimento proximal podem ajudar a entender como as atividades lúdicas promovem o aprendizado. Destacou a importância do brincar e das atividades lúdicas em várias de suas obras, onde ele explora como essas atividades são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ele discute como o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelas interações sociais e culturais. Introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é fundamental para entender como as atividades lúdicas podem ajudar as crianças a alcançarem níveis mais elevados de desenvolvimento com a ajuda de adultos ou pares mais experientes. Vygotsky (1925, 1926, 1930, 1934, 1978) explora a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, destacando como o brincar simbólico (faz-de-conta) é essencial para o desenvolvimento dessas habilidades. Ele argumenta que, através do brincar, as crianças aprendem a separar o significado das palavras dos objetos concretos, o que é um passo crucial no desenvolvimento cognitivo. Embora focado na arte, o autor aborda como as atividades criativas e lúdicas, incluindo o jogo, são importantes para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Ele vê a arte e o brincar como formas de expressão que ajudam as crianças a entenderem e processar suas experiências.

Vygotsky (1930) discute como a imaginação e a criatividade são desenvolvidas através do brincar. Ele argumenta que o jogo simbólico permite que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, o que é essencial para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

Vygotsky (1926) aborda a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil, destacando como o brincar e as atividades lúdicas são mediadas por esses contextos. Ele enfatiza que o aprendizado ocorre através da interação social e que o brincar é uma forma fundamental de interação para as crianças.

Essas obras fornecem uma base teórica robusta para entender como a ludicidade pode ser integrada na educação infantil para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Kishimoto (1994, 1996, 2008, 2011, 2013) aborda a relevância do brincar e das atividades lúdicas em várias de suas obras.

Kishimoto (1996) destaca como os jogos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e como podem ser utilizados de forma pedagógica.

Kishimoto (1994) analisa como os jogos e as brincadeiras tradicionais estão ligados à cultura e ao folclore, e como esses elementos podem ser incorporados na educação infantil para enriquecer o aprendizado e promover o desenvolvimento cultural das crianças.

Kishimoto (2008) discute como o brincar é essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ela enfatiza a importância de criar ambientes ricos em estímulos lúdicos para apoiar o desenvolvimento infantil.

Kishimoto (2013) aborda os fundamentos da educação infantil, incluindo a importância das atividades lúdicas como parte integral do currículo. Ela discute metodologias e práticas que incorporam o brincar como ferramenta pedagógica.

As teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Tizuko Morchida Kishimoto oferecem perspectivas distintas, mas complementares, sobre a importância da ludicidade na educação infantil. Aqui estão algumas semelhanças e diferenças entre suas abordagens:

Piaget (2004), Vygotsky (1930) e Kishimoto (2013) reconhecem a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Todos concordam que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Quanto ao Desenvolvimento Cognitivo ambos os autores enfatizam que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo. Piaget (2004) vê o brincar como uma forma de assimilação e acomodação, enquanto Vygotsky (1930) destaca a importância do brincar simbólico para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Kishimoto (2013) também destaca a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, alinhando-se com as ideias de Piaget (2004) e Vygotsky (1930).

Quanto às diferenças em relação ao papel da interação social Piaget (2004) enfatiza o desenvolvimento cognitivo através da interação com o ambiente físico. Ele acredita que as crianças aprendem de forma autônoma, passando por estágios de desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1930) dá maior ênfase à interação social e cultural. Ele introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendizado ocorre através da mediação de adultos ou pares mais experientes.

Kishimoto (2013) alinha-se mais com Vygotsky (1930) ao enfatizar a importância da interação social no brincar e no aprendizado. Ela destaca como o brincar mediado por adultos pode enriquecer o desenvolvimento infantil.

Quanto a origem do conhecimento Piaget (2004) acredita que o conhecimento é construído internamente pela criança através de suas interações com o ambiente. Vygotsky (1930) argumenta que o conhecimento é construído socialmente e internalizado pela criança através da interação com outros.

Kishimoto (2013) combina essas perspectivas, reconhecendo tanto a construção interna quanto a mediação social no processo de aprendizado através do brincar.

Em relação ao foco no desenvolvimento Piaget (2004) foca nos estágios de desenvolvimento cognitivo e como as crianças progridem através deles.

Vygotsky (1930) foca na influência do contexto social e cultural no desenvolvimento e aprendizado. Kishimoto (2013) integra essas abordagens, destacando a importância do contexto cultural e social, bem como os estágios de desenvolvimento, no brincar e na educação infantil.

Embora os autores acima citados tenham abordagens diferentes, suas teorias se complementam ao fornecer uma compreensão abrangente da importância da ludicidade na educação infantil. Piaget (2004) foca no desenvolvimento cognitivo através da interação com o ambiente, Vygotsky (1930) enfatiza a mediação social e cultural, e Kishimoto (2013) integra essas perspectivas, destacando a importância do brincar mediado e culturalmente contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao incorporar atividades lúdicas no ambiente escolar, os educadores promovem não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento socioafetivo, motor e criativo dos alunos. Brincadeiras e jogos são ferramentas pedagógicas poderosas que facilitam a assimilação de conceitos de forma prazerosa e significativa. Além disso, a ludicidade contribui para a construção de habilidades sociais importantes, como cooperação, respeito às regras e resolução de conflitos. Ao brincar, as crianças aprendem a se expressar, a lidar com emoções e a interagir de maneira saudável com os colegas. Portanto, é essencial que os educadores valorizem e integrem práticas lúdicas em suas metodologias de ensino, reconhecendo o brincar como um direito fundamental da criança e um elemento indispensável para uma educação de qualidade.

Em suma, a ludicidade na educação infantil não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma abordagem que respeita e potencializa as características naturais da infância, promovendo um aprendizado mais completo e significativo.

REFERÊNCIAS

A LUDICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM. https://www.isciweb.com.br/revista/37-numero-1-2021/2322-a- ludicidade-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem.

DA, E. Significado de Ludicidade (O que é, Conceito e Definição). Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludicidade>. Acesso em: 28 ago. 2024.

EDUCAÇÃO, NA. Ludicidade: o que é e qual o papel na Educação Infantil? Disponível em: <https://www.pueridomus.com.br/pt/blog/ludicidade-o-que-%C3%A9-e-qual-o-papel-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil254011>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO

INFANTIL. Unoesc & Ciência - ACHS, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 15–22, 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4560. Acesso em: 28 ago. 2024.

GALIO, P.; SUZANA DAMBROS SAVENHAGO; TERESA, M. A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Unoesc & Ciência - ACHS, v. 5, n. 1, p. 15–22, 2014.

GRUPOVITAE. Ludicidade na Educação Infantil: por que é importante e como utilizar? Disponível em: https://fazeducacao.com.br/ludi MONITORIAS, E. A importância do lúdico na educação infantil: um guia completo. Disponível em: <https://www.monitorias.com.br/post/importancia-do-ludico-na-educacao-infantil>. cidade-educacao-infantil/, 2022.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture, 1938.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture. Beacon Press, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas Teorias. Cengage Learning, 2011.

LEV SEMENOVICH VYGOTSKY et al. A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo Martins Fontes, 2008.

LEV SEMENOVICH VYGOTSKY; JEFFERSON LUIZ CAMARGO; JOSÉ CIPOLLA NETO. Pensamento e linguagem. São Paulo Martins Fontes, 2008.

LUDICIDADE:O que é, significado. Disponível em: <https://resumos.soescola.com/glossario/ludicidade=-o-que-e-significado/#:~:text-A%20ludicidade%20%C3%A9%20um%20conceito%20que%20s e%20refere>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós- graduandos em educação. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

MONITORIAS, E. A importância do lúdico na educação infantil: um guia completo. Disponível em: <https://www.monitorias.com.br/post/importancia-do-ludico-na- educacao--infantil>.

OLIVEIRA. A importância da ludicidade na educação infantil. Ifes.edu.br, 2023. PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na Criança, 1936.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, 1975.

PIAGET, J.; ELZON LENARDON. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico- cultural. Psicologia da Educação, n. 26, p. 109–133, 2024.

VYGOTSKY, L. S.; PAULO AZEVEDO BEZERRA. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY. Educational Psychology. [s.l.] CRC Press, 2020.

VYGOTSKY et al. Psicología pedagógica un curso breve. [s.l.] Buenos Aires Aique, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA CASTRO PEREIRA CARVALHO

RESUMO:
O pensamento computacional vem sendo reconhecido como uma habilidade essencial no século XXI, não apenas restrita ao campo da tecnologia ou da programação, mas como uma competência transversal aplicável a diversas áreas do conhecimento. Trata-se de uma forma de pensar que envolve a decomposição de problemas, o reconhecimento de padrões, a abstração e a criação de algoritmos, contribuindo para a resolução eficiente de desafios complexos. Neste contexto, estimular o pensamento computacional desde a Educação Infantil torna-se uma estratégia pedagógica relevante, pois proporciona às crianças oportunidades de desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de tomar decisões fundamentadas.Na primeira infância, o cérebro encontra-se em intensa fase de desenvolvimento, sendo esse um período propício para a construção de habilidades cognitivas fundamentais. Ao incorporar práticas relacionadas ao pensamento computacional nas atividades pedagógicas, como jogos, brincadeiras estruturadas, resolução de problemas e uso de tecnologias educativas, é possível promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Além disso, esse tipo de estímulo favorece o protagonismo infantil, ao permitir que as crianças se tornem ativas em seu processo de aprendizagem, compreendendo e transformando o mundo ao seu redor de maneira mais crítica e consciente.Este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância de inserir o pensamento computacional nas práticas da Educação Infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento global da criança. A partir de uma abordagem lúdica e interdisciplinar, argumenta-se que o estímulo a essa forma de pensar pode aprimorar estruturas cognitivas, fortalecer a capacidade de resolver problemas do cotidiano com maior eficiência e promover uma aprendizagem mais sólida, conectada às vivências e à realidade dos alunos. Ao reconhecer o potencial transformador do pensamento computacional, reafirma-se o papel da escola como espaço de inovação, criatividade e formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios do presente e do futuro.

PALAVRAS-CHAVES: pensamento, educação, criança, aprendizado

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço acelerado da tecnologia tem transformado profundamente a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, com os outros e com o mundo ao nosso redor. Vivemos em uma sociedade cada vez mais digital, interconectada e dinâmica, em que novas demandas sociais, culturais e econômicas emergem constantemente. Nesse contexto, a educação precisa se reinventar para acompanhar tais mudanças e oferecer às novas gerações ferramentas adequadas para lidar com os desafios do século XXI. Isso implica repensar as práticas pedagógicas desde os primeiros anos da infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, ativo em seu processo de aprendizagem, e capaz de construir saberes significativos a partir de suas vivências e interações com o meio.

Entre as habilidades consideradas essenciais para o século XXI, destaca-se o pensamento computacional. Essa competência, muitas vezes associada apenas à programação de computadores, vai além do domínio de ferramentas tecnológicas. Trata-se de uma forma de raciocínio lógico, estruturado e criativo, que possibilita a resolução de problemas de maneira eficiente, estratégica e inovadora. Ao incorporar o pensamento computacional ao contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, amplia-se a capacidade das crianças de compreenderem e transformarem o mundo à sua volta, favorecendo a construção de conhecimentos de forma lúdica, investigativa e significativa.

É importante destacar que estimular o pensamento computacional na infância não significa antecipar conteúdos formais de informática, tampouco impor práticas escolares tradicionais sob uma roupagem digital. Pelo contrário, trata-se de criar ambientes ricos

em estímulos e desafios que favoreçam a exploração, a curiosidade, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas concretos do cotidiano infantil. Competências como decompor problemas em partes menores, identificar padrões, elaborar sequências lógicas (algoritmos) e testar soluções são exemplos de capacidades que podem ser desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras, histórias, experimentações e outras práticas pedagógicas alinhadas ao universo da criança.

Neste cenário, é fundamental refletir sobre como integrar o pensamento computacional às práticas da Educação Infantil de forma coerente com os princípios que norteiam essa etapa da educação básica. Tal reflexão deve considerar o respeito aos ritmos e interesses infantis, a valorização do brincar como linguagem privilegiada da infância e a construção de experiências que promovam a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância de incorporar o pensamento computacional na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos, possibilidades pedagógicas e contribuições para a formação integral da criança. Parte-se da premissa de que, ao serem desafiadas a resolver problemas e a pensar de forma estruturada desde cedo, as crianças se tornam mais preparadas para atuar de maneira crítica, criativa e responsável em uma sociedade em constante transformação.

A VISÃO DA SOCIEDADE SOBRE A INFÂNCIA

A história da humanidade revela que, ao longo dos séculos, o olhar da sociedade sobre a infância tem passado por profundas transformações. Durante muito tempo, a criança foi vista apenas como um ser em desenvolvimento, incompleto, dependente dos adultos e destituído de vontade própria, pensamento autônomo, direitos ou identidade social e cultural. A infância, nesse contexto, era percebida como uma fase de preparação para a vida adulta, sem valor em si mesma.

Na Idade Média, por exemplo, a criança era considerada um "pequeno adulto", e seu papel principal era ser moldada para assumir, o quanto antes, as responsabilidades da vida cotidiana. O foco estava na reprodução dos saberes familiares e na formação de indivíduos capazes de contribuir para a subsistência e continuidade do grupo social ao qual pertenciam. O afeto, o brincar e o respeito à individualidade infantil não faziam parte das concepções dominantes daquela época.

Com o avanço das ciências humanas e sociais, especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, pensadores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e, mais tarde, Jean Piaget e Lev Vygotsky, passaram a reconhecer a criança como um sujeito de direitos, com linguagem, emoções, pensamentos e necessidades próprios. Essa mudança de paradigma teve impacto direto nas práticas educacionais e na maneira como a infância passou a ser valorizada enquanto fase crucial do desenvolvimento humano.

No cenário atual, compreende-se que a criança é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências e interações com o meio. Essa nova concepção exige práticas pedagógicas que respeitem e estimulem sua autonomia, criatividade e capacidade de pensar criticamente. É nesse contexto que se insere a proposta de introduzir o pensamento computacional na Educação Infantil, como uma ferramenta para potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, favorecendo a formação de indivíduos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

No início do século XIX, influenciado pelas ideias de Johann Heinrich Pestalozzi —que defendia a necessidade de respeitar as nuances da infância e a individualidade da criança — o educador alemão Friedrich Froebel passou a desenvolver uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Sua abordagem pedagógica era fundamentada no princípio da autoeducação, ou seja, no entendimento de que a criança aprende a partir de suas próprias vivências e interações com o ambiente.

Em sua obra A Educação do Homem, publicada em 1826, Froebel afirma que é por meio da educação que o indivíduo desenvolve sua condição humana em plenitude, exercendo suas capacidades em relação à natureza e à sociedade. Para ele, a educação é a principal força civilizatória que eleva a humanidade de sua condição instintiva à sua forma atu-

al de pensamento, organização e convivência social. Esse processo, segundo o autor, acontece de maneira individual e coletiva, à medida que cada ser humano constrói, a partir de si, sua própria trajetória de evolução intelectual e emocional.

Froebel foi também um dos primeiros teóricos a reconhecer o brincar como uma ferramenta essencial para o aprendizado. Ele acreditava que a ludicidade era fundamental para que a criança se expressasse, internalizasse conceitos e construísse significados a partir do mundo que a cerca. Ao brincar, a criança explora, experimenta, reflete, comunica e aprende de forma natural e espontânea, ativando e consolidando estruturas mentais importantes para seu desenvolvimento.

Em 1816, Froebel fundou o Instituto Alemão de Educação Universal e, em 1840, criou o primeiro jardim de infância (kindergarten), um espaço pedagógico pensado especificamente para crianças pequenas, onde pudessem brincar, interagir e se desenvolver por meio das experiências vividas e das relações humanas. Essa iniciativa marca um ponto de inflexão na história da educação infantil, pois evidencia uma mudança significativa na maneira como a infância passou a ser compreendida.

A partir desse momento histórico, consolida-se a ideia de que o pensamento infantil existe, é legítimo e se organiza com base nas experiências vivenciadas pela criança, nos estímulos que ela recebe e nas relações interpessoais que estabelece, primeiramente no núcleo familiar e, em seguida, na sociedade em que está inserida. As estruturas mentais que se formam nessa etapa ampliam as possibilidades de interação da criança com o mundo e influenciam diretamente sua forma de resolver problemas.

Por exemplo, uma situação aparentemente simples — como alcançar um pote sobre a mesa — pode representar um grande desafio para a criança. Para resolver esse problema, ela observa, testa, manipula objetos e cria estratégias, construindo esquemas mentais que a ajudam a atingir seu objetivo. Esse tipo de raciocínio evidencia a capacidade inata da criança de pensar de maneira lógica, prática e criativa, o que está diretamente relacionado aos fundamentos do pensamento computacional, tema central deste trabalho.

Hoje compreendemos com mais clareza a importância da infância como base estruturante para o desenvolvimento humano em sua plenitude. Esse entendimento se fortaleceu ao longo do tempo graças às contribuições inestimáveis de estudiosos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, entre outros, cujas teorias ajudaram a consolidar a ideia de que o ser humano é um sujeito ativo no processo de aprendizagem desde os primeiros momentos da vida.

Esses pesquisadores demonstraram que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma passiva, linear ou homogênea, mas sim por meio de processos ativos de interação com o ambiente físico, social e cultural. Piaget, por exemplo, introduziu o conceito de esquemas mentais, estruturas cognitivas que se organizam e se reestruturam à medida que a criança vivencia novas situações, buscando equilíbrios entre assimilação e acomodação. Já Vygotsky destacou o papel fundamental da linguagem e da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirmando que o aprendizado precede o desenvolvimento e que a interação com o outro é essencial para ampliar a zona de desenvolvimento proximal.

A partir desses fundamentos, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo individual e subjetivo, mesmo quando se origina de experiências comuns. Cada criança elabora significados a partir de sua bagagem cultural, emocional e intelectual, o que torna a infância uma fase de extrema riqueza e complexidade. O conhecimento, portanto, não é transferido de forma direta ao indivíduo, mas construído ativamente por ele em um processo contínuo de experimentação, tentativa e erro, descoberta e reorganização interna.

Além disso, pesquisas recentes em neurociência corroboram a ideia de que, desde a vida intrauterina, o cérebro da criança está em intensa atividade, formando conexões neurais em resposta aos estímulos recebidos. Essa plasticidade cerebral é especialmente sensível nos primeiros anos de vida, o que reforça a importância de ambientes

ricos, afetivos e responsivos. Ambientes assim favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, criando as bases para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Nesse contexto, o pensamento computacional surge como um recurso pedagógico e cognitivo extremamente relevante para a Educação Infantil. Ao estimular a criança a organizar ideias, decompor problemas, identificar padrões, abstrair informações e elaborar soluções de maneira lógica e sequencial, o pensamento computacional fortalece os processos mentais que já estão em formação. Assim como os esquemas mentais piagetianos ou as funções psicológicas superiores vygotskianas, o pensamento computacional contribui para estruturar o raciocínio, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas de forma eficiente, adaptável e criativa.

Portanto, é possível afirmar que quanto maior a diversidade de vivências significativas — sejam elas sensoriais, motoras, sociais, simbólicas ou tecnológicas —, mais rico e elaborado será o repertório mental da criança. Essa pluralidade de experiências fortalece sua capacidade de compreender o mundo, enfrentar adversidades e encontrar soluções para os próprios desafios, contribuindo de forma decisiva para sua autonomia intelectual, emocional e prática.

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA INFÂNCIA

Antes da globalização e do acesso à internet, nossas fontes de informação restringiam-se à mídia impressa, à televisão, ao rádio e à literatura. O processo de ensino-aprendizagem era centrado na figura do professor como principal detentor do saber, e a escola ocupava um papel central na formação intelectual e profissional do indivíduo. No entanto, com os avanços tecnológicos e a popularização da internet, vivemos hoje uma nova era: a era da informação e da conectividade. Neste novo contexto, a escola passa a ser um ambiente mais dinâmico e colaborativo, no qual professores e alunos compartilham o protagonismo na construção do conhecimento. O acesso rápido à informação e a interatividade promovida pelas tecnologias digitais reconfiguram o papel do educador, que deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um mediador e facilitador da aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, surge o conceito de pensamento computacional, termo cunhado por Jeannette M. Wing (2006), que se refere à capacidade de formular problemas e suas soluções de maneira que um computador — ou um ser humano — possa processá-los de forma eficiente. O pensamento computacional envolve habilidades como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e elaboração de algoritmos, e sua aplicação vai muito além da área da computação: trata-se de uma competência fundamental para o século XXI.

Ao contrário do que possa parecer, o pensamento computacional não está restrito ao universo da programação ou das ciências exatas. Ele pode — e deve — ser desenvolvido desde a infância, inclusive em contextos informais e através de atividades cotidianas. A criança, ao explorar o mundo ao seu redor, já utiliza, de maneira intuitiva, estratégias mentais que remetem à lógica computacional.

Por exemplo, quando uma criança pequena tenta alcançar um objeto fora do seu alcance, ela naturalmente experimenta diferentes estratégias para resolver o problema: estica-se, pede ajuda, utiliza um apoio para subir. Esse processo envolve tentativa e erro, raciocínio lógico, criatividade e construção de esquemas mentais que serão reutilizados em situações similares. Trata-se de uma forma primitiva, mas funcional, de pensamento computacional.

Com o tempo, essas estratégias tornam-se mais complexas. A criança passa a planejar ações em etapas, prever consequências e testar hipóteses antes de agir. Tudo isso contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como resolução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico e autonomia intelectual.

O ambiente escolar tem um papel fundamental nesse processo. É por meio de práticas pedagógicas inovadoras que a escola pode fomentar o pensamento computacional desde as séries iniciais. Atividades como jogos de lógica, desafios de raciocínio, brincadeiras com regras, construção de histó-

rias sequenciais, uso de ferramentas digitais (como jogos de estratégia ou de passagem de fases) são estratégias eficazes para estimular esse tipo de pensamento.
Além disso, o pensamento computacional também pode ser trabalhado de forma transversal, em diferentes áreas do conhecimento. Em matemática, ele aparece na resolução de problemas e na identificação de padrões. Na linguagem, na construção de narrativas coerentes e ordenadas. Nas ciências, ao se elaborar hipóteses e analisar resultados. Tudo isso contribui para uma aprendizagem mais significativa, crítica e autônoma.
Outro aspecto importante é o desenvolvimento da metacognição — ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Ao resolver um problema com base em etapas lógicas e refletir sobre os caminhos escolhidos, a criança não apenas aprende a encontrar soluções, mas também a compreender como chegou até elas. Isso amplia sua autonomia e favorece o aprendizado ao longo da vida.
Por fim, é essencial que educadores e familiares compreendam a importância de valorizar as iniciativas infantis de resolução de problemas, mesmo que pareçam simples ou triviais. Cada desafio enfrentado pela criança, cada tentativa de encontrar uma solução, é uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo. Promover ambientes que estimulem a curiosidade, a criatividade, a experimentação e o erro é essencial para o fortalecimento do pensamento computacional desde os primeiros anos de vida.
Desse modo, o pensamento computacional deixa de ser uma habilidade técnica restrita à informática e torna-se uma ferramenta valiosa para a formação de indivíduos mais críticos, criativos, autônomos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O INCENTIVO AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Na atualidade, as diversas infâncias passaram a ser o foco das atenções dos estudiosos no campo educacional, com o objetivo de aprimorar o trabalho pedagógico durante essa fase crucial do desenvolvimento infantil, garantindo que o indivíduo seja contemplado em sua plenitude. A infância é uma fase de intensas descobertas, e a forma como a criança interage com o mundo material, social e cultural é única, sendo constantemente construída e reconstruída a partir das suas vivências e experiências.
A criança é um ser histórico, portadora de direitos e construtora de saberes. Seu direito à educação, com um currículo que respeite e valorize a sua cultura e identidade, é fundamental. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reforça esse direito e orienta a formação de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais desde os primeiros anos de vida.
A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e as áreas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas na Educação Infantil, e propõe cinco Campos de Experiências essenciais para o desenvolvimento integral da criança, indo além do ensino de conteúdos formais e estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e físicas.
O campo O EU, O OUTRO E O NÓS, é dedicado à construção da identidade e à promoção de relações interpessoais, valorizando as competências socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação. Desenvolve a cidadania, o senso de pertencimento, cooperativismo e coletividade.
O campo CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS está focado na expressão corporal, esse campo estimula o desenvolvimento físico por meio de atividades lúdicas, dança, brincadeiras em movimento e exercícios que envolvem equilíbrio e coordenação motora, o domínio pleno do corpo e como ele se organiza no espaço.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS é o campo que trata e incentiva a expressão artística e a exploração de diferentes linguagens (visuais, sonoras, táteis), ampliando o repertório cultural e científico da criança.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO é o campo que trabalha a oralidade, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de atividades como contação de histórias, brincadeiras com cantigas e a construção de narrativas baseadas no faz de contas ou em vivências e percepções de mundo.

O campo ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
está relacionado ao conhecimento do mundo físico, esse campo envolve a exploração de noções espaciais, temporais e quantitativas, como medição, contagem e transformação de materiais.

A proposta de aprendizado na Educação Infantil, conforme orientado pela BNCC, visa criar um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, no qual a criança possa explorar, experimentar e construir seu próprio conhecimento de maneira intuitiva e espontânea. As atividades pedagógicas devem valorizar a cultura infantil, respeitar as individualidades e ampliar os horizontes de pensamento e leitura de mundo, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento do cidadão.

No entanto, o processo de aprendizagem infantil também envolve grandes desafios, pois, durante essa fase, o repertório da criança ainda é limitado. O cérebro da criança está em constante processo de construção e organização de novos conhecimentos. Nesse contexto, o pensamento computacional se destaca como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore o mundo, comunique seus pensamentos e reflexões, e busque soluções para problemas de seu cotidiano.

O pensamento computacional, em sua essência, envolve a decomposição de problemas, a criação de estratégias e a construção de soluções de forma lógica e eficiente. Esse tipo de raciocínio é fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas que a criança usará ao longo de sua vida para resolver problemas complexos em diversas áreas do conhecimento.

Um exemplo prático desse tipo de pensamento pode ser observado quando uma criança de quatro anos precisa carregar uma caixa de brinquedos, desviando de obstáculos (mesa, cadeiras, outros colegas) e subindo uma escada de três degraus para chegar ao local desejado. Nesse processo, a criança deve observar e internalizar o espaço onde está imersa, identificar os obstáculos e perceber como o peso e a força atuam sobre a caixa. Ao realizar essas ações, ela processa informações e reflete sobre diferentes possibilidades, criando e testando estratégias até alcançar o objetivo. Esse tipo de exercício permite que ela desenvolva um raciocínio lógico que será utilizado em diversas situações futuras.

À medida que a criança cresce, seus esquemas mentais vão se aprimorando, e o pensamento computacional se torna uma ferramenta importante para a tomada de decisões. A criança começa a identificar situações semelhantes, prever resultados e planejar ações de forma mais eficiente. O pensamento computacional permite que ela defina previamente as etapas para a resolução de problemas, eliminando as estratégias ineficazes e otimizando as suas ações.

Na escola, atividades pedagógicas que envolvem desafios como organizar brinquedos, tomar água sem um copo, dividir materiais igualmente ou resolver conflitos são oportunidades ideais para construir algoritmos mentais. Ao trabalhar essas situações, a criança vai aprendendo a identificar padrões, estabelecer sequências e planejar ações com mais eficiência. Com isso, ela internaliza métodos e processos que serão úteis para a aprendizagem de temas mais complexos ao longo da sua trajetória educacional.

Além disso, a autonomia é um dos maiores indicadores do desenvolvimento do pensamento computacional. Quando a criança consegue se auto-organizar, resolver problemas sem a intervenção constante de um adulto e planejar suas ações de maneira eficaz, ela está utilizando o raciocínio lógico e as estratégias mentais próprias do pensamento computacional.

Portanto, se incentivarmos o desenvolvimento do pensamento computacional desde a Educação Infantil, proporcionaremos às crianças uma base sólida para a resolução de problemas em todas as áreas do conhecimento. Este tipo de aprendizado facilita os desafios futuros, pois a criança, ao desenvolver habilidades e competências para resolver problemas de forma lógica e eficiente, estará mais preparada para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo. Além disso, o pensamento computacional estimula a criatividade, a autonomia e a agilidade mental, competências essenciais para o século XXI.

CONCLUSÃO:

A criança é um ser pensante, sensível e ativo, cuja mente está em constante construção. Na fase inicial da vida, seu cérebro apresenta uma plasticidade notável, estando amplamente disponível para absorver experiências, interpretar o mundo ao seu redor e transformar informações em conhecimento significativo. É nesse período que se estabelecem as bases cognitivas, emocionais e sociais que a acompanharão por toda a vida.

O pensamento computacional surge como uma ferramenta mental poderosa que organiza o raciocínio de forma lógica, analítica e criativa. Ele permite que a criança desenvolva estratégias para compreender e resolver problemas, estruturando saberes e vivências em algoritmos mentais que poderão ser reutilizados e adaptados em diferentes contextos. Assim, a criança se torna capaz de acessar seu repertório interno, processar informações externas e construir mecanismos cognitivos eficientes para agir de maneira reflexiva, autônoma e eficaz.

Incentivar o desenvolvimento do pensamento computacional na Educação Infantil não significa apenas prepará-la para o uso de tecnologias, mas, sobretudo, cultivar habilidades fundamentais como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de abstração. Trata-se de promover uma formação integral que respeita o tempo da infância, valoriza a ludicidade e a experimentação, e contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, colaborativos e preparados para os desafios do século XXI.

Portanto, ao reconhecermos e estimularmos o pensamento computacional desde os primeiros anos de vida, estamos investindo em uma educação que transcende os conteúdos formais e prepara a criança para uma aprendizagem contínua, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Cláudio F. O pensamento computacional como estratégia de aprendizagem, autoria digital e construção da cidadania. Disponível em: https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2018/edicao_18/teccogs18_artigo05.pdf . Acessado em 07/04/2025

BATISTA, Esteic Janaina Santos. Pensamento computacional: teoria e prática. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/8876/4/Pensamento%20Computacional.pdf . Acessado em 07/04/2025

BNCC na Educação Infantil: Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Disponível em: https://www.pedagogiaaopedaletra.com/bncc-educacao-infantil/ .Acessado em 08/04/2025

DAMÁSIO, Antonio R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LENT, Ricardo. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MAIZA, Carvalho do Nascimento. A Criança no Contexto Histórico. Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-crianca-no-contexto-historico.htm#:~:t ext=Com%20um%20olhar%20hist%C3%B3rico%2C%20este%20estudo%20pondera%20so bre,social%2C%20de%20direitos%20com%20%C3%AAnfase%20nos%20processos%20ed ucacionais. ACESSADO EM: 06/04/2025

PEDAGOGIA CRIATIVA. Froebel e o Jardim da Infância. Disponível em: https://www.pedagogiacriativa.com.br/2020/04/froebel-e-o-jardim-de-infancia.html . ACESSADO EM: 06/04/2025

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1992.

SOUZA. L. Marcos. Frederico Froebel, o pedagogo alemão que inventou o jardim de infância. Disponível em: https://www.soescola.com/2018/01/frederico-frobel-o-pedagogo-alemao-que-inventou-o-jardim-de-infancia.html#gsc.tab=0 ´. ACESSADO EM : 07/04/2025.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

WING, Jeannette M. Pensamento Compu-

tacional. Disponível em: https://www.cs.columbia.edu/~wing/ct-portuguese.pdf .Acessado em: 07/04/2025

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HERANÇAS, RESISTÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE

SORAIA DA SILVA TRINDADE

RESUMO
Este artigo visa conscientizar o leitor sobre a importância da Cultura Afro-brasileira, como: heranças e resistência, e essas heranças contribuíram para a formação da identidade brasileira e a construção da nossa sociedade. Assim, fomentar e lutar contra o racismo e o preconceito que existe no nosso País. Não terá como tema principal desse trabalho o feriado da Consciência Negra, como se toda a história do povo negro no nosso país fosse resumida em um único dia, mas será salientada a importância dessa data. O artigo discutirá os principais elementos da cultura afro-brasileira, como a religiosidade, a música, a culinária e as manifestações artísticas e símbolos, além de refletir sobre a importância do seu reconhecimento no ambiente escolar e na sociedade contemporânea. O artigo abordara leis e documentos que garantem o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, será abordada a importância de se ter leis que garantam ao povo negro em nosso país o direito a educação trabalho, ensino superior e a vida em um país e que se tem a alta taxa de mortalidade de homens e mulheres negros. A valorização da cultura afro-brasileira é essencial para o combate ao racismo estrutural e para a construção de uma sociedade mais plural, justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Afro-Brasileira; Identidade; Diversidade; Educação; Antirracismo.

AFRO-BRAZILIAN CULTURE: LEGATE, RESISTANCE, AND CONTRIBUTIONS TO SOCIETY

ABSTRACT
This article aims to raise awareness of the importance of Afro-Brazilian culture, including its heritage and resistance, and how these heritages have contributed to the formation of Brazilian identity and the development of our society. Thus, it aims to foster and combat racism and prejudice in our country. The main theme of this work will not be Black Consciousness Day, as if the entire history of Black people in our country were summarized in a single day, but the importance of this date will be highlighted. The article will discuss the main elements of Afro-Brazilian culture, such as religiosity, music, cuisine, artistic expressions, and symbols, as well as reflect on the importance of its recognition in the school environment and in contemporary society. The article will address laws and documents that guarantee the teaching of Afro-Brazilian culture in schools, as well as the importance of having laws that guarantee Black people in our country the right to education, work, higher education, and life in a country with a high mortality rate for Black men and women. The appreciation of AfroBrazilian culture is essential to combat structural racism and to build a more plural, fair and inclusive society.

KEY-WORDS: Afro-Brazilian Culture; Identity; Diversity; Education; Anti-racism.

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira representa uma das principais raízes da identidade nacional, marcada por suas contribuições históricas, artísticas, religiosas e sociais.

A Constituição brasileira determina que o poder público, com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro. Segundo Silvério (2013), o patrimônio cultural brasileiro pode ser subdividido em artístico, científico, tecnológico e ambiental. No entanto, o reconhecimento de nossas matrizes africanas constitui a base para a compreensão da integração resultante da formação social e pluricultural do Brasil, uma vez que o legado das várias culturas africanas constitui a formação social brasileira. (CAMARGO; NASCIMENTO, 2023, p.2).

Originada a partir das populações africanas trazidas ao Brasil durante o período da escravatura, essa cultura resistiu à opressão e influenciou profundamente a formação do povo brasileiro.

A história dos negros escravizados no Brasil se relaciona com a lenta transição do regime feudal ao regime capitalista, ocorrida na Europa Ocidental da segunda metade do século XV ao final do século XVIII. Era preciso a manutenção da Burguesia Mercantil por meio da exploração das colônias, por isso o comércio de escravos tornava-se algo altamente lucrativo. As demandas comerciais europeias tiveram grande influência sobre a formação da sociedade brasileira. (SOUZA; GUASTI, 2018, p.3).

Uma cultura rica e diversa, que apresenta diferenças grandes entre suas várias regiões e grupos étnicos, assim é a cultura africana.

A multiplicidade linguística está acompanhada da diversidade sociocultural existente no continente africano. Tal diversidade representa a existência de muitos povos, com modo de vida, religião e costumes diferentes. Em um país específico, há vários povos, com práticas culturais, políticas e econômicas diferentes. (THOMAZ, 2022, p.27).

Entre os elementos comuns que a caracterizam, destacam-se a profunda conexão com a ancestralidade, a relevância dos rituais e cerimônias, a valorização da comunidade e da hospitalidade, bem como a exuberante manifestação artística manifestada na música, dança, culinária e vestuário.
A cultura africana tem um papel muito importante na formação da identidade brasileira, influenciando vários aspectos do nosso dia a dia, como a língua, a comida, a música, a dança e as práticas religiosas.

Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança música, religião, culinária e idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do país, especialmente em estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, contudo a presença dos africanos se deu em todo o território nacional em maior ou menor escala. (SOUZA; GUASTI, 2018, p.4).

O conceito de afro-brasileiro abrange tanto indivíduos quanto expressões culturais originárias do continente africano, sendo que a arte afro-brasileira se caracteriza pela incorporação de elementos visíveis das tradições artísticas africanas, como as máscaras e esculturas.
Termos como afro-brasileiros, negros e afrodescendentes são comumente utilizados para se referir à população brasileira descendente da África subsaariana.
O símbolo de Sankofa, que destaca a relevância de olhar para o passado com a visão de um futuro melhor, assim como a presença de elementos naturais como o baobá e a samambaia, reflete a resistência e a força dessa cultura.
A promoção da cultura afro-brasileira é fundamental não apenas para a conservação do patrimônio cultural, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.
Valorizar e reconhecer as contribuições dessa cultura é fundamental para um Brasil mais plural e inclusivo.
Temos o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil, garantido pela Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, que afirma: “Art. 1º Fica declarado feriado nacional o dia 20 de novembro, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”.
A resistência frente à escravidão, à repressão religiosa e ao racismo consolidou essa cultura como símbolo de luta e preservação da ancestralidade. Afinal foram as contribuições dessa ancestralidade africana que enriqueceram a diversidade do nosso país.
Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância dessa cultura, as suas principais manifestações e o papel da escola na promoção da igualdade racial.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: HERANÇAS, RESISTÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE
Um dos momentos mais difíceis da história da África foi a Diáspora Africana, que aconteceu por causa do comércio de escravos transatlântico.

Os africanos aqui chegados, frutos da diáspora, da dispersão africana pelo mundo, contribuíram com seus braços, mentes e corações para a construção deste novo Estado,

marcado profundamente pela amefricanidade, da qual tratou Lélia Gonzales (1988). (OLIVEIRA, 2021, p.208).

Quando entramos no site do Governo federal na página Fundação Cultural Palmares afirma que no período da Diáspora Africana: "Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil". Com esse triste acontecimento criou-se a conexão entre a África e o nosso País.

Apesar do etnocentrismo evidente, as relações com a África marcaram e marcam o desenvolvimento da sociedade brasileira desde os primeiros tempos coloniais. Milhões de africanos escravizados chegaram até a colônia portuguesa e, a partir de 1822, ao Império brasileiro. Tal presença, além de ser responsável pela construção da riqueza da colônia e do Estado Independente, construiu uma sociedade em que o fenótipo e a influência africana são marcantes. (OLIVEIRA, 2021, p.205).

No Brasil, os africanos foram inicialmente utilizados na plantation açucareira, especialmente após o declínio da mão de obra indígena devido a epidemias e restrições legais. No século XVI, para manter a economia do açúcar, houve um aumento no tráfico de pessoas negras.
Com a descoberta do ouro no século XVIII, o tráfico aumentou ainda mais para atender à mineração. Nas regiões mineradoras, os escravizados tinham relativa autonomia, mas ainda sofriam coerção para manter a produção.
O crescimento das vilas mineiras e o aumento da população escravizada impulsionaram um mercado interno de alimentos, envolvendo diversas regiões da Colônia.
O sistema plantation, baseado em:
Latifúndio;
Monocultura;
Trabalho escravo e exportação.

Sustentou a economia colonial por séculos, especialmente com produtos como:
Açúcar;
Fumo;
Algodão;
Café.
A mineração provocou mudanças na estrutura social e econômica, com o surgimento de centros urbanos e circuitos comerciais internos.
A presença africana é muito forte na cultura do Brasil e pode ser vista de várias formas, são elas:
Na língua;
Na culinária;
Na dança;
Na música;
Na religião;
Nos costumes.
Apesar de toda a opressão e da tentativa de apagar suas culturas, os africanos deixaram uma marca importante na nossa sociedade. Podemos ver isso na comida, como na feijoada, na dança, na capoeira, em palavras que vêm do africano e em instrumentos musicais.

A cultura africana está bastante enraizada em nossos costumes, em nosso povo em nosso dia a dia, não há como dizer que não temos nenhum traço ou influência dos africanos, eles estão presentes em vários aspectos, desde aspectos da fala, através da qual já expressamos algo de origem africana, chegando a outras características como a alegria do povo, o gosto pelas cores nas vestimentas, musicalidade e facilidade com várias formas de danças etc. (SOUZA; GUASTI, 2018, p.14).

Não podemos esquecer das roupas, a influência africana é muito forte, os tecidos coloridos, a maneira como eles contam história a partir das cores e desenhos nos tecidos. A vestimenta africana tradicional é o traje usado pelos povos nativos do continente, por vezes substituída por roupas ocidentais introduzidas pelos colonizadores europeus. Hoje as mulheres vestem-se com panos ou cangas que enrolam no corpo como vestidos, cangas, capulanas, etc. São belos tecidos, cuja padronização e acabamento são reconhecidos mundialmente. (SILVA, 2014, p.31). Mesmo com toda essa riqueza cultural, o racismo e a exclusão social ainda fazem parte da nossa sociedade, mostrando a

importância de reconhecer e valorizar essa herança tão importante para nossa história.
A educação tem papel crucial nesse processo, termos Leis como a que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira representa um avanço. Ainda assim, há desafios na sua implementação, como a formação de professores e a produção de materiais adequados.
O enfrentamento do racismo estrutural requer a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão e iniciativas afirmativas.
A representatividade negra em espaços de poder e visibilidade é essencial para combater estereótipos e fortalecer a autoestima da juventude negra.
Essa juventude é agente fundamental de mudança, mobilizando-se por justiça social, igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira.

ORIGEM E RESISTÊNCIA

Os africanos que chegaram ao Brasil pertenciam a diversas etnias, incluindo bantos, iorubás e jejes, cada uma com suas próprias culturas, linguagens e tradições. Ao chegarem ao país, esses povos foram submetidos à escravidão.
A resistência cultural foi uma das formas de manter a sua identidade e sobreviver à opressão.
A criação das tradições religiosas afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, exemplifica essa perseverança. Nelas, os orixás representam divindades que conectam o mundo físico ao espiritual, e os rituais misturam elementos africanos com influências indígenas e católicas.
Essas práticas sobreviveram à repressão, sendo hoje reconhecidas como parte do patrimônio cultural brasileiro.

CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS

Temos contribuições culturais africana riquíssimas africana em diversas áreas da cultura do Brasil.
Na música, ritmos como:
O samba;
O maracatu;
O jongo;
O axé.
Têm raízes afrodescendentes e expressam alegria, religiosidade e resistência.
Ainda sobre música SILVA (2014), afirma:

Na música, como supracitado, o samba é bem marcante da cultura brasileira, o que é uma herança dos afro-brasileiros. O estilo musical nasceu em meados da década de 1920; no Rio de Janeiro, surgiu e permitiu a criação de outros ritmos, tais como: o samba enredo, o samba de breque, o samba canção e a bossa nova. (SILVA, 2014, p.30).

O samba é uma das heranças da nossa afrodescendência.
Na culinária, pratos como:
A feijoada;
O acarajé;
O vatapá;
O caruru.
Esses exemplos mostram como a influência africana está presente na vida do brasileiro, especialmente na alimentação.

A influência da cultura africana é também evidente na culinária regional, especialmente na Bahia, onde foi introduzido o dendezeiro, uma palmeira africana da qual se extrai o azeite-de-dendê. O dendê trazido pelos portugueses para queimar em lamparinas e iluminar as noites escuras do novo continente logo foi parar na panela das mucamas. Este azeite é utilizado em vários pratos de influência africana como o vatapá, o caruru e o acarajé. (SOUZA; GUASTI, 2018, p.12).

As manifestações artísticas, como:
A capoeira;
O artesanato afro-brasileiro.
Também são expressões culturais significativas.
A capoeira, por sua vez, é uma combinação de combate, movimento ritmado e sonoridade que simboliza a busca por autonomia e a afirmação da identidade. Além da capoeira, a música e a dança, a moda afro, os penteados e os tecidos utilizados, como o turbante e o pano da costa, são emblemas que sinalizam essa rica cultura.

EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

A educação é uma importante ferramenta para trabalhar desde a educação infantil a

valorização da cultura afro-brasileira.
A aplicação da Lei n.º 10.639/2003 visa assegurar que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, reconhecendo sua relevância na construção da sociedade brasileira.
O currículo escolar precisa promover o respeito à diversidade, combater estereótipos e incentivar o protagonismo negro.
A abordagem da cultura afro-brasileira deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, especialmente por meio de projetos interdisciplinares, literatura afro-brasileira, estudos históricos e produção artística.
A cultura afro-brasileira é um conjunto de manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais formadas pela contribuição dos africanos e os seus descendentes no Brasil.
Essa cultura, marcada por resistência e adaptação, é resultado da convivência e do sincretismo entre tradições africanas, indígenas e europeias, sendo parte essencial da identidade nacional brasileira.

Ao falar da cultura afro-brasileira, devemos levar em consideração a composição cultural do Brasil que traz também a cultura ameríndia incorporada de diferentes grupos indígenas. Dessa forma, podemos compreender a cultura brasileira como a integração da cultura de povos africanos, ameríndios e europeus que aconteceu no Brasil de forma simultânea e não isoladamente. (CAMARGO; NASCIMENTO, 2023, p.3).

Na formação da nossa identidade como País, os africanos foram fundamentais nessa formação, principalmente na arte:
Afoxé;
Jongo.
Danças:
Samba de roda.
Festas populares:
Carnaval;
Festa de Iemanjá.
Religião:
Candomblé;
Umbanda.
Culinária:
Acarajé;
Feijoada;
Vatapá.

A história da cultura afro-brasileira também é marcada por luta e resistência, com destaque para a atuação da Frente Negra Brasileira (1931) e dos Congressos Afro-Brasileiros (décadas de 1930), além do papel de intelectuais e militantes.
VIEIRA (2016, p.24), afirma: “A constituição e trajetória do movimento negro, assim como os contextos nos quais ele se insere são fundamentais para tentar compreender o processo de participação política e inserção social da população negra ao longo dos últimos anos”.
A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, contribuindo para uma educação mais inclusiva e para o enfrentamento do racismo.
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).
A apreciação dessa herança cultural é fundamental para a formação de um Brasil mais justo, diverso e que valorize suas raízes afro. Reconhecer, valorizar e ensinar essa cultura é uma ação fundamental para a superação do racismo estrutural e para a promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

RESULTADO DA PESQUISA
A cultura afro-brasileira é uma das expressões mais ricas e representativas da nossa identidade cultural.
Com raízes fincadas nos diversos povos africanos trazidos à força para o território brasileiro entre os séculos XVI e XIX, essa cultura sobreviveu por meio da resistência e adaptação, deixando marcas profundas em

aspectos como a linguagem, a religiosidade, a música, a culinária e as artes. Ela é uma das bases que ajudam a definir quem somos como país.
Suas influências aprimoraram diversos setores da sociedade brasileira e permanecem como uma fonte de criatividade, resiliência e conhecimento. Durante séculos, no entanto, ela foi invisibilizada ou marginalizada pelas estruturas de poder dominantes.
O reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira é, portanto, um ato de justiça histórica. Desde a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, o debate sobre esse tema tem ganhado mais espaço na educação e na sociedade em geral.
Devemos valorizar a cultura afro-brasileira para construirmos uma sociedade mais justa, unida e respeitosa com as diferenças de cada um.
Ao reconhecermos e celebrarmos a imensidão das tradições africanas, não estamos apenas honrando um legado histórico, mas também promovendo um ambiente de inclusão social que combate à discriminação e a intolerância.
Imagine um Brasil onde as expressões artísticas, as tradições e as narrativas afrobrasileiras são não apenas visíveis, mas celebradas em todas as esferas da vida pública e privada.
Esse forte incentivo à diversidade cultural atua como uma poderosa defesa contra as desigualdades que permeiam nossa sociedade. É a partir desse ponto que podemos almejar um futuro em que todas as vozes são ouvidas e respeitadas, contribuindo para uma coexistência harmoniosa entre todos os cidadãos.
Se faz muito importante compreendermos a formação da nossa identidade, pois assim conseguimos entender e valorizar as nossas ancestralidades. Na nossa história como País tivemos a sorte de sermos a Afro-brasileiro.
Aprender com a história e as contribuições de cada grupo que compõe o mosaico brasileiro é uma jornada que enriquece nossa compreensão coletiva.
Ao fazer da cultura afro-brasileira um pilar na formação de nossa identidade, não estamos apenas resgatando um legado, mas também abrindo caminho para um futuro no qual a diversidade é verdadeiramente celebrada e cada indivíduo, independentemente de sua origem, contribui para o vibrante e multifacetado Brasil que almejamos ser.

Em suma, apesar de toda a dificuldade encontrada, e muito ter se perdido, a contribuição do povo africano para a formação brasileira foi primordial tanto na composição física da população quanto na conformação do que viria a ser cultura. Isso inclui várias dimensões, como a culinária, língua, música, religião, estética, valores sociais e estruturas mentais. (SILVA, 2014, p.29).

Dessa forma, ao incorporarmos e promovemos as ricas tradições afro-brasileiras, não só estamos criando um Brasil mais justo e inclusivo, mas também nos libertando de limitações causadas pelo preconceito e pela intolerância, moldando uma nação que realmente reconhece suas raízes e aprecia cada faceta de sua diversidade.
Quando valorizamos nossas raízes africanas, nos tornamos um País mais justo e igualitário. Aprender sobre a nossa afrodescendência desde a tenra idade (ensino infantil), estamos desde cedo a combater o racismo e todo tipo de preconceito que existe no nosso País.
Sabemos que nem tudo é fácil, como escrever sobre o fim da desigualdade, racismo e preconceito, mas quanto mais pessoas escrevendo, falando e lutando para se ter uma educação básica de qualidade, estaremos no caminho para um Brasil melhor.

CONCLUSÃO

Mais do que uma exigência legal, a inserção da cultura afro-brasileira nas escolas e nos espaços públicos é um compromisso ético com a verdade histórica e com os direitos humanos.
O respeito à diversidade cultural é essencial para a construção de um Brasil mais consciente da sua própria história e mais preparado para o futuro.
A cultura afro-brasileira é muito mais do que um conjunto de manifestações culturais é um símbolo vivo de resistência, identidade e pertencimento de um povo que, mesmo diante de séculos de escravidão, opressão e

invisibilidade, manteve as suas raízes, tradições e saberes. Ela está presente na música, na dança, na religião, na comida, na língua e nas artes, influenciando todos os aspectos da nossa vida e ajudando a entender quem somos como país.

Reconhecer e valorizar essa cultura é um ato de reparação histórica e um compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e igualitária.

A implementação da Lei n.º 10.639/2003 representa um avanço significativo, mas ainda é preciso fortalecer a sua aplicação por meio da formação docente, produção de materiais pedagógicos e incentivo ao protagonismo negro na educação.

Para avançar, é importante combater o racismo estrutural, aumentar a presença de pessoas negras em posições de destaque e valorizar a diversidade cultural. Esses movimentos são fundamentais para que o Brasil possa reconciliar-se com seu passado e construir um futuro mais equitativo para todos.

Assim, ensinar, celebrar e respeitar a cultura afro-brasileira não é apenas um dever social é um caminho para fortalecer a democracia, a inclusão e a dignidade de todo o povo brasileiro.

Temos como educadores a obrigação de falarmos e sempre colocar em pauta uma educação antirracista, e ter nas escolas aulas, palestras e atividades que abordam a importância da construção da nossa identidade como nação é um dos passos que desde de criança os alunos aprendam a valorizar e reconhecer a nossa afrodescendência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Cultural Palmares: Diáspora africana, você sabe o que é? Publicado em 20/02/2019 09h00 Atualizado em 06/06/2023 13h53. Disponível em: < https://www.gov.br/palmares/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Dia Nacional da Consciência Negra. 2023.

BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAMARGO, Illo Wagi Soares Bueno de. NASCIMENTO, Andréia Miranda de Moraes. Interações afrodiaspóricas: culturas de resistência e preservação da memória ancestral. Universidade Federel de São João del-Rei. XXXIII Congresso da ANPPOM São João del-Rei, 23 a 27 de outubro de 2023. Disponível em: <https://anppom.org.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

OLIVEIRA, Paulo Roberto de. A Herança Africana e a Construção do Estado Brasiliero. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Minas Gerais, Brasil. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 141, p. 204-223, maio/ago. 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

SOUZA, Izabel Cristina de. GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. Cultura Africana e sua Influência na Cultura Brasileira. Anais do XLI ENEBD Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ 22 a 28 de julho de 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

SILVA, Helder Kuiawinski da. A Cultura Afro como Norteadora da Cultura Brasileira. PERSPECTIVA, Erechim. v. 38, n.144, p. 25-35, dezembro/2014. Disponível em: < https://www.uricer.edu.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

THOMAZ, Fernanda. Um breve passeio pela história e culturas africanas / Fernanda Thomaz. -- Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022. 75 p. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

VIEIRA, Flávia Maria Silva, Resistencia e Luta do movimento Negro no Brasil: Da Rebeldia Anônima na sociedade escravocrata ao enfrentamento Político na sociedade de Classes. Revista da ABPN • v. 8, n. 20 • jul. 2016 – out. 2016, p.23-38. <https://abpnrevista.org.br/>. Acesso em 04 de agosto de 2025

Resumo
Este artigo discute a inter-relação entre educação, arte e formação humana na contemporaneidade, considerando os impactos das transformações sociais, tecnológicas e culturais sobre os processos educativos. Analisa-se o papel das linguagens artísticas na construção de sujeitos críticos, éticos e criativos, destacando a performance, as artes visuais e a integração entre corpo, ludicidade e tecnologia. O estudo enfatiza a importância da formação docente crítica e reflexiva, capaz de atuar em contextos plurais e promover experiências educativas significativas. Conclui-se que a educação contemporânea deve articular dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais, promovendo a humanização, a cidadania e a inclusão social.
Palavras-chave: Educação; Arte; Formação Humana; Ludicidade; Tecnologia

INTRODUÇÃO
A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além da sala de aula, sendo impactada por mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais que exigem novas perspectivas de formação humana. Nesse contexto, a arte se apresenta como elemento central, promovendo desenvolvimento estético, subjetividade, ética, cidadania e criticidade, atuando também como espaço de resistência, alteridade e afirmação de identidades. A trajetória histórica da arte no currículo escolar brasileiro evidencia avanços e disputas de legitimidade, consolidando sua importância formativa. A formação docente, especialmente em artes, exige sensibilidade pedagógica para atuar em contextos plurais e lidar com questões contemporâneas, como bullying, exclusão digital e novos letramentos. O corpo, como espaço de expressão e aprendizagem, associado à ludicidade, esporte e artes, amplia a compreensão da educação como experiência integral. O estudo analisa, de forma interdisciplinar, a relação entre educação, arte e formação humana, buscando compreender como linguagens artísticas, práticas pedagógicas e formação docente contribuem para a constituição de sujeitos críticos, criativos e éticos. A metodologia adotada é documental e bibliográfica, visando construir um panorama reflexivo sobre os desafios e possibilidades da educação contemporânea.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO HUMANA
A formação humana sempre esteve no centro das reflexões filosóficas, pedagógicas e sociais, constituindo-se como tema recorrente no campo da educação. Pensar a educação como prática de humanização implica compreender que ela não se reduz à transmissão de conteúdos ou à preparação para o mercado de trabalho, mas envolve o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões ética, moral, cognitiva, estética, social e cultural. Nesse sentido, a questão da formação ultrapassa o âmbito escolar e projeta-se como fenômeno amplo, vinculado à constituição de sujeitos capazes de agir criticamente em sociedade.

1.1 Educação, ética e moral
Ao discutir a relação entre educação e formação humana, torna-se imprescindível resgatar a tensão permanente entre ética e moral. Como afirmam Coelho e Costa (2009), a moral refere-se ao conjunto de normas que regulam a conduta socialmente aceita, enquanto a ética atua como reflexão crítica sobre tais normas, buscando transformá-las ou reforçá-las. Nessa perspectiva, a ética não se confunde com a moralidade vigente, mas oferece um horizonte crítico que possibilita o julgamento de práticas sociais e educacionais.
Esse tensionamento pode ser observado nas análises de Piaget e Durkheim, retomadas por Coelho e Costa (2009), acerca da constituição do sujeito moral. Para Piaget, o desenvolvimento moral ocorre a partir das interações sociais, especialmente por meio do jogo e da cooperação entre pares, permitindo a passagem da heteronomia (submissão a regras externas) à autonomia (capacidade de autorregulação). Durkheim, por sua vez, associa a moralidade ao caráter coercitivo da sociedade, ressaltando que os valores e deveres têm origem no coletivo e no

sagrado. Essas interpretações revelam que a formação moral do sujeito não é resultado exclusivo da interioridade individual, mas de um processo dialético entre indivíduo e sociedade.

Desse modo, compreender a formação humana implica reconhecer que o sujeito se constitui em meio a contradições históricas e sociais. A ética, nesse cenário, assume papel regulador e transformador, uma vez que permite questionar normas que naturalizam desigualdades e opressões, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para uma convivência mais justa e solidária. Portanto, pensar a educação em sua função formativa significa também problematizar quais valores estão sendo transmitidos e de que forma eles contribuem para a emancipação ou para a reprodução de práticas conservadoras.

1.2 Educação e historicidade

A formação humana ocorre em contextos históricos concretos, sendo influenciada por períodos, sistemas sociais e concepções filosóficas vigentes. A educação deve ser entendida como prática social historicamente situada, refletindo transformações como a massificação escolar, urbanização, globalização, lutas por direitos humanos e tecnologias digitais. Esse cenário desafia a escola a lidar com pluralidade cultural, novas sociabilidades e demandas de inclusão, equilibrando a preparação para o mercado com a promoção da emancipação, cidadania e construção de sentidos. A arte e as linguagens artísticas ganham relevância ao favorecer experiências de subjetivação, sensibilidade e pensamento crítico além de objetivos utilitaristas.

1.3 Educação como prática de humanização

Educar é, sobretudo, humanizar. Essa máxima, presente em diversas correntes pedagógicas, traduz a compreensão de que o ser humano não nasce pronto, mas se constitui em processo de formação. A pedagogia, nesse contexto, não pode ser apenas técnica, mas precisa ser também ética, estética e política. Formar seres humanos significa desenvolver neles a capacidade de agir no mundo com autonomia, criticidade e responsabilidade.

Nesse sentido, a formação humana integral deve contemplar tanto as dimensões cognitivas quanto as afetivas, corporais e culturais. A escola, portanto, deve ser espaço de diálogo, de produção de sentidos e de encontro com o outro. Como lembra Casali (2001, apud Coelho e Costa, 2009), a ética só se concretiza quando incorporada como atitude prática diante dos fatos cotidianos, permitindo que os sujeitos se tornem mais humanos em suas relações. Assim, a educação, enquanto processo de humanização, deve articular teoria e prática, conhecimento e experiência, técnica e sensibilidade.

Ao problematizar a função social da escola e da educação, percebe-se que a formação humana é um processo em constante tensão entre reprodução e transformação. Se, por um lado, a escola pode reforçar desigualdades e disciplinar corpos e mentes, por outro, ela também pode ser espaço de criação, resistência e emancipação. Cabe, portanto, aos educadores e educadoras o compromisso ético e político de promover práticas que favoreçam a autonomia, a solidariedade e a dignidade humana

CAPÍTULO 2 – ARTE, LINGUAGENS ARTÍSTICAS E EDUCAÇÃO

A arte, enquanto dimensão constitutiva da experiência humana, sempre ocupou um lugar singular na formação cultural e educacional das sociedades. No campo da educação, ela não deve ser reduzida a uma atividade acessória ou meramente recreativa, mas compreendida como linguagem fundamental, capaz de expressar emoções, narrar experiências, problematizar a realidade e possibilitar aprendizagens significativas. Dessa forma, pensar a arte na escola é pensar também o papel da educação em promover o desenvolvimento integral do sujeito, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sensíveis e sociais.

2.1 A arte como linguagem e conhecimento

As linguagens artísticas possuem potencial de mediação do conhecimento, permitindo ao estudante interagir com o mundo de forma criativa e crítica. Como afirma Goulart (2019), a linguagem artística vai além do desenho ou da pintura, conectando-se à cultura, à sociedade e à história. Por meio dela, o indivíduo desenvolve sua sensibilidade estética e constrói saberes que dialogam com outras áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens interdisciplinares.

A arte, nesse sentido, deve ser reconhecida como área de conhecimento autônoma, que traz em si uma epistemologia própria, baseada na experiência estética, na criação e na expressão. Pimentel e Magalhães (2018) destacam que a arte, apesar de integrar a área das linguagens, distingue-se pelas questões complexas que mobiliza em sua matriz epistemológica. Portanto, sua presença no currículo escolar não pode ser justificada apenas por seu caráter lúdico ou terapêutico, mas pela centralidade que ocupa na formação crítica e cultural dos sujeitos.

2.2 Breve histórico do ensino de arte no Brasil

A inserção da arte no currículo escolar brasileiro apresenta uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, refletindo disputas políticas e culturais. Desde a Missão Artística Francesa de 1816, que introduziu um ensino elitista das artes, até o século XIX, quando o desenho era voltado para fins utilitaristas, a arte passou por transformações significativas. No século XX, influenciada pelo escolanovismo e pelas ideias de Paulo Freire, passou a valorizar a criatividade, a subjetividade e o protagonismo do estudante. A partir de 1971, com a Lei nº 5.692, e posteriormente com a LDB de 1996, a educação artística tornou-se obrigatória, consolidando seu papel essencial no desenvolvimento humano e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

2.3 A arte como prática educativa crítica

Ao se analisar a arte em contexto escolar, é preciso compreender que ela não se restringe à produção estética, mas envolve também processos de reflexão, análise e interpretação da realidade. A arte, como lembra Barbosa (1975), pode se manifestar tanto pelo método naturalista de observação — voltado para a reprodução fiel da natureza — quanto pelo método de livre expressão, em que a criança manipula a linguagem artística como fonte criadora. Esse segundo enfoque, mais próximo da perspectiva crítica, valoriza a autoria do estudante e possibilita experiências formativas que ultrapassam a mera cópia ou repetição.

O ensino da arte, portanto, deve ser orientado por metodologias que incentivem a autonomia, a criatividade e a crítica. Isso significa compreender o estudante não apenas como receptor de informações, mas como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse ponto, a arte dialoga profundamente com a formação ética e cidadã, ao possibilitar a expressão de identidades diversas e a problematização de temas sociais, políticos e culturais.

2.4 A arte como formação integral

A educação artística contribui para a formação integral ao estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ao trabalhar com diferentes linguagens — visuais, musicais, corporais, cênicas —, a escola amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita novas formas de expressão e de comunicação. Para além disso, a arte favorece a construção da sensibilidade, elemento essencial para a convivência democrática e para a valorização da diversidade.

Como destaca Barbosa (2019), a arte sempre esteve associada à história e à literatura no Brasil, evidenciando que não pode ser vista de maneira isolada, mas em diálogo constante com outras áreas do conhecimento. Ao ser inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória, ela assume a função de articular cultura, sociedade e educação, oferecendo aos estudantes oportunidades de ressignificação de suas experiências pessoais e coletivas.

Portanto, a arte na educação deve ser compreendida como prática de formação humana, que não apenas transmite saberes técnicos, mas produz experiências estéticas capazes de transformar a maneira como o sujeito percebe e atua no mundo. Em tempos de intensas transformações sociais e tecnológicas, reafirmar o papel da arte na escola é reafirmar o compromisso da educação com a sensibilidade, a diversidade e a humanização.

CAPÍTULO 3 – ARTE, DIREITOS HUMANOS E PERFORMATIVIDADE

A arte contemporânea, em suas múltiplas manifestações, tem se consolidado como espaço de reflexão crítica acerca da sociedade, das identidades e das formas de poder. Entre as linguagens artísticas, a performance ocupa lugar de destaque, por sua capacidade de interpelar o espectador e transformar a obra em experiência compartilhada. A performance rompe com a ideia de arte

como objeto e se constitui como acontecimento, em que corpo, tempo e espaço se entrelaçam em um processo de significação que envolve artista e público. Nesse sentido, a performance pode ser compreendida não apenas como expressão estética, mas também como prática política, capaz de tensionar valores, questionar discursos e provocar novas leituras sobre os direitos humanos.

3.1 A performance como linguagem artística

A arte da performance surgiu em meados do século XX como uma ruptura com as formas tradicionais de representação artística. Conforme aponta Cohen (2002), a performance cria um tempo-espaço de experimentação, em que o corpo do artista se torna suporte da obra. Ao deslocar a atenção do objeto para a ação, a performance problematiza fronteiras entre arte e vida, entre público e obra, entre representação e realidade. Marina Abramović é uma das artistas mais reconhecidas nesse campo, tendo construído sua trajetória a partir da exploração dos limites do corpo e da interação com o espectador.

A performance The Artist is Present, realizada no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA) em 2010, é um exemplo emblemático dessa linguagem. Abramović permaneceu sentada, imóvel, encarando silenciosamente cada visitante que se colocava diante dela, em sessões que duraram horas ao longo de três meses. O encontro silencioso, aparentemente simples, transformou-se em um espaço de intensa experiência emocional e reflexiva para milhares de participantes. Como analisam Oliveira, Figueiredo e Oliveira (2016), a obra pode ser interpretada como exercício de alteridade, em que artista e espectador reconhecem-se mutuamente em sua humanidade.

3.2 Performance e direitos humanos

A relação entre arte e direitos humanos é evidenciada na obra de Abramović, que provoca reflexões sobre liberdade, igualdade e dignidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada após os horrores da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu princípios universais de fraternidade e respeito à diversidade humana. Entretanto, esses valores, como destacam os autores do artigo A Arte, o Humano, o Tempo e o Discurso, não podem ser compreendidos de forma abstrata, mas estão sempre sujeitos a interpretações culturais, históricas e sociais. Nesse contexto, a performance de Abramović pode ser entendida como uma atualização simbólica desses princípios, convidando o espectador a vivenciá-los em primeira pessoa. Ao compartilhar o silêncio e o olhar, o público é convocado a reconhecer a humanidade do outro. O gesto artístico, portanto, opera como prática de resistência contra a indiferença, a intolerância e a desumanização, elementos ainda presentes nas sociedades contemporâneas.

A performance, ao criar esse espaço de encontro, reafirma o caráter relacional dos direitos humanos. Não se trata apenas de garantias jurídicas, mas de experiências vividas na relação com o outro. Nesse sentido, Abramović tensiona a fronteira entre estética e ética, mostrando que a arte pode ser veículo de discursos de tolerância e de alteridade.

3.3 Pós-estruturalismo, discurso e identidade

A obra The Artist is Present, de Marina Abramović, pode ser analisada pelo prisma do pós-estruturalismo, que entende a linguagem como prática social capaz de produzir sentidos, identidades e relações de poder. A performance funciona como prática discursiva, gerando múltiplas interpretações construídas no encontro entre artista e espectador, sem impor uma mensagem fixa. Ao articular estética e política, a obra convida à reflexão sobre liberdade, igualdade e direitos humanos, criando uma pedagogia da presença em que a aprendizagem se dá por meio da vivência de relações humanas autênticas, promovendo resistência, sensibilidade, alteridade e criticidade como elementos centrais da formação humana.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A formação docente constitui eixo central para o desenvolvimento de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. Em tempos de intensas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, espera-se que o professor seja não apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de saberes, articulador de experiências e agente de transformação social. Nesse contexto, a docência em artes visuais adquire especificidades que a diferenciam

de outras áreas do conhecimento, pois envolve a dimensão estética, cultural e sensível da aprendizagem, ao mesmo tempo em que deve lidar com a pluralidade de contextos e públicos.

4.1 O estágio supervisionado como espaço de formação

A formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, exige a articulação entre teoria e prática. O estágio supervisionado, nesse sentido, é espaço privilegiado para que futuros docentes possam experimentar diferentes metodologias e confrontar-se com realidades diversas. Pizza (2022), ao analisar relatórios de estágio de licenciandos em artes visuais na Universidade Estadual do Paraná, mostra que esses espaços de prática não se restringem às escolas, mas também se estendem a ONGs, associações de bairro, hospitais, casas de repouso, museus, bibliotecas e teatros. Essa diversidade de contextos amplia a compreensão do papel do professor de arte e evidencia a relevância de sua atuação em ambientes não formais de ensino.

O contato com diferentes realidades sociais possibilita ao estagiário desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada público. Assim, a prática docente em arte deixa de ser uniforme e passa a considerar as singularidades culturais, econômicas e sociais dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva amplia o repertório metodológico dos futuros professores e contribui para sua formação crítica e reflexiva.

4.2 A pluralidade de contextos e a docência em artes

A docência em artes visuais, quando pensada em contextos plurais, exige abertura à diversidade e capacidade de adaptação metodológica. O professor deve estar preparado para lidar com públicos heterogêneos, cujas experiências, referências culturais e necessidades variam significativamente. Segundo Zabalza (2014, apud Pizza, 2022), as experiências pessoais vividas durante o estágio afetam profundamente a maneira de agir dos futuros professores, influenciando sua prática pedagógica e ampliando sua capacidade de adaptação.

Essa pluralidade, longe de ser um desafio meramente técnico, coloca em evidência a dimensão ética da docência. Ensinar arte em diferentes contextos significa, muitas vezes, trabalhar com populações marginalizadas, com sujeitos em situação de vulnerabilidade social ou com públicos que tradicionalmente não têm acesso a bens culturais. Nesse cenário, o professor de arte assume papel de mediador cultural, possibilitando que os sujeitos expressem suas identidades e participem ativamente da produção cultural.

4.3 Desafios contemporâneos na formação de professores

A formação docente deve estar articulada às transformações sociais, políticas e tecnológicas da contemporaneidade, exigindo que o professor desenvolva postura crítica e competências para lidar com desafios como bullying, desigualdades de gênero, raça e classe. O avanço das tecnologias e o uso das redes sociais demandam mediação pedagógica significativa, enquanto a precarização das condições de trabalho afeta a qualidade do ensino e da formação continuada. Assim, discutir a formação docente envolve também refletir sobre políticas públicas que garantam valorização profissional e condições adequadas de trabalho.

4.4 Formação docente crítica e reflexiva

A complexidade dos desafios contemporâneos exige uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. O professor não pode ser visto apenas como técnico executor de currículos, mas como intelectual que interpreta, problematiza e reinventa sua prática em diálogo com a realidade. Essa concepção, inspirada em autores como Paulo Freire, reforça a necessidade de que a docência seja entendida como prática ética e política, orientada pela busca da emancipação humana.

No caso da educação em artes, essa perspectiva se torna ainda mais evidente. O professor de arte deve ser capaz de estimular a criatividade, a sensibilidade e a crítica, favorecendo experiências estéticas que dialoguem com os problemas sociais e culturais da contemporaneidade. Isso significa compreender a arte não apenas como conteúdo curricular, mas como prática de resistência, de expressão e de formação integral.

Assim, a formação docente, especialmente em artes, deve ser orientada por três dimensões fundamentais: (1) a articulação entre teoria e prática, vivenciada de maneira crí-

tica no estágio supervisionado; (2) a sensibilidade para atuar em contextos plurais, valorizando a diversidade cultural e social; (3) o compromisso ético e político com a transformação da realidade, por meio de práticas pedagógicas que ampliem a autonomia e a cidadania dos estudantes.

CAPÍTULO 5 – TECNOLOGIAS, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As transformações sociais e culturais das últimas décadas estão profundamente relacionadas à expansão das tecnologias digitais e das redes sociais. A educação, enquanto prática social, não permanece alheia a esse processo, sendo desafiada a lidar com novos modos de comunicação, interação e aprendizagem. A escola contemporânea, marcada pela presença de estudantes cada vez mais conectados, enfrenta o desafio de integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de maneira crítica, criativa e inclusiva.

5.1 A sociedade em rede e a educação

O advento da internet e das redes sociais configurou uma nova forma de sociabilidade, em que as interações humanas extrapolam os espaços físicos e se desenvolvem em ambientes virtuais. Como destacam os autores do texto Nós Somos a Rede (2020), as redes sociais digitais não apenas ampliam a comunicação, mas reconfiguram a maneira como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento.

Nesse contexto, a educação precisa se adaptar a um novo ecossistema de informação, caracterizado pela velocidade, pela descentralização e pela interatividade. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor detinha o monopólio do saber, hoje os estudantes têm acesso direto a uma multiplicidade de fontes de informação. Essa mudança exige que a escola repense seu papel, passando a valorizar mais a mediação crítica, a curadoria de informações e o desenvolvimento de competências de análise e interpretação.

5.2 Redes sociais e aprendizagem

As redes sociais podem desempenhar papel pedagógico relevante, desde que utilizadas de forma planejada e crítica. Elas oferecem oportunidades de aprendizagem colaborativa, compartilhamento de conhecimentos e desenvolvimento de projetos coletivos. Plataformas como Facebook, Instagram, TikTok e YouTube, embora originalmente não tenham sido criadas para fins educativos, podem ser apropriadas como ambientes de interação e construção de saberes.

Segundo Nós Somos a Rede (2020), a lógica das redes sociais baseia-se na conectividade e na produção colaborativa de sentidos, o que pode ser explorado pedagogicamente para estimular a autoria e a participação dos estudantes. Ao produzir conteúdos digitais, os alunos não apenas consomem informações, mas tornam-se criadores de narrativas, ampliando sua capacidade crítica e expressiva.

No entanto, essa potencialidade só se realiza quando acompanhada de uma mediação pedagógica consistente. Cabe ao professor orientar os estudantes na seleção de informações confiáveis, no combate à desinformação e na reflexão sobre os impactos éticos do uso das redes.

5.3 Desafios da educação digital

Apesar das possibilidades abertas pelas redes sociais, a educação digital enfrenta inúmeros desafios. O primeiro deles é a desigualdade de acesso, já que nem todos os estudantes dispõem de dispositivos adequados ou de conexão à internet de qualidade. Esse fenômeno, conhecido como exclusão digital, evidencia que a sociedade em rede não é igualmente acessível a todos, reforçando desigualdades sociais preexistentes.

Outro desafio refere-se ao excesso de informação e à superficialidade das interações. A lógica da instantaneidade, típica das redes sociais, pode dificultar o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e críticas. Assim, torna-se fundamental que a escola ensine os estudantes a filtrar, organizar e analisar as informações disponíveis, transformando-as em conhecimento significativo.

Além disso, surgem questões éticas relacionadas à privacidade, ao uso de dados e à exposição excessiva de crianças e jovens nas redes. A escola precisa, portanto, incluir em seu currículo práticas de educação digital crítica, que preparem os estudantes para atuar de maneira ética, responsável e consciente no ambiente virtual.

5.4 O papel do professor na sociedade em rede

Na sociedade em rede, o professor assume novas funções. Ele deixa de ser visto como

transmissor exclusivo de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador e provocador de reflexões. Como afirmam os autores de Nós Somos a Rede (2020), a educação precisa ser repensada a partir da lógica da conectividade, o que exige dos docentes novas competências digitais, comunicacionais e pedagógicas.

Esse processo, entretanto, não significa substituir o professor pela tecnologia, mas potencializar sua ação educativa por meio dela. As ferramentas digitais podem ampliar o alcance da prática docente, diversificar estratégias metodológicas e favorecer a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o professor continua sendo indispensável como figura de referência ética e crítica, capaz de orientar os estudantes em meio à complexidade do mundo digital.

5.5 Tecnologias, redes e formação humana

As tecnologias e redes sociais não podem ser vistas apenas como instrumentos técnicos, mas como fenômenos culturais que afetam profundamente a formação humana. Ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de expressão, também produzem novas formas de alienação, superficialidade e controle social. Nesse cenário, a educação assume papel estratégico ao preparar os sujeitos para lidar criticamente com esse universo.

Assim, a escola precisa articular a dimensão técnica da educação digital com sua dimensão ética e política. Mais do que ensinar a usar ferramentas, trata-se de formar cidadãos críticos, capazes de compreender as implicações sociais, culturais e políticas da sociedade em rede. A integração das tecnologias na educação deve, portanto, ser orientada por um compromisso com a emancipação humana, e não apenas com a adaptação a demandas do mercado.

CAPÍTULO 6 – CORPO, LUDICIDADE E EXPRESSÃO

Se, por um lado, a contemporaneidade é marcada pela virtualidade e pelas redes digitais, por outro, não se pode perder de vista a centralidade do corpo como dimensão constitutiva da formação humana. A educação, ao longo da história, oscilou entre a valorização e a marginalização do corpo nos processos de ensino-aprendizagem. Hoje, porém, torna-se urgente compreender a corporeidade como espaço de expressão, criação e conhecimento, articulando-a às linguagens artísticas, à ludicidade e ao esporte.

6.1 O corpo como linguagem

O corpo não pode ser compreendido apenas como suporte biológico, mas como linguagem carregada de sentidos culturais, sociais e simbólicos. Cada gesto, movimento ou prática corporal é também forma de comunicação e de expressão. Nesse sentido, a educação física, a dança, o teatro e as artes visuais convergem na valorização do corpo como meio de aprendizagem e de construção de identidades.

Segundo os autores de Pedagogia da Educação Física e Esportes (2006), o corpo é suporte de desenvolvimento integral, articulando dimensões motoras, cognitivas e afetivas. Ao reconhecer o corpo como linguagem, a escola amplia sua função formativa e cria espaços para que os estudantes experimentem diferentes formas de se expressar, comunicar e interagir.

6.2 Ludicidade e formação humana

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, mas não se limita à infância. A ludicidade, compreendida como dimensão constitutiva da experiência humana, é fundamental para a aprendizagem em todas as fases da vida. Brincar, jogar, dançar ou encenar não são atividades acessórias, mas modos de construir conhecimento, de interagir com o outro e de desenvolver a criatividade.

A pedagogia da ludicidade evidencia que o jogo e o esporte, quando intencionalmente mediados, não apenas desenvolvem habilidades motoras, mas favorecem a cooperação, a solidariedade e a resolução de conflitos. O lúdico, portanto, tem função ética e social, ao contribuir para a convivência democrática e para a valorização da diversidade.

6.3 Arte, corpo e aprendizagem

A integração entre arte e corpo revela-se particularmente fecunda na educação. A dança, o teatro e as artes performáticas demonstram como a corporeidade pode ser espaço de produção estética e de reflexão crítica. Nesse contexto, a arte corporal não é apenas técnica, mas experiência que permite ao estudante conhecer a si mesmo e ao outro.

Como destaca a perspectiva crítica de edu-

cação física e artes, o corpo deve ser reconhecido como sujeito da aprendizagem, e não como objeto a ser disciplinado. Essa visão rompe com modelos tradicionais de escolarização que reduziram o corpo à passividade ou ao controle, e propõe novas práticas pedagógicas que valorizem a liberdade de criação, a expressão emocional e a construção coletiva.

6.4 Corpo e tecnologias

Embora à primeira vista corpo e tecnologia possam parecer dimensões opostas, na contemporaneidade ambos estão cada vez mais interligados. O corpo é mediado por dispositivos digitais, aplicativos de monitoramento de saúde, jogos virtuais e plataformas interativas que redefinem sua relação com o movimento e a aprendizagem.

Na educação, isso significa que a corporeidade também é atravessada pelas tecnologias. Jogos digitais educativos, dança mediada por vídeos online, esportes transmitidos em plataformas interativas e performances híbridas demonstram como corpo e tecnologia podem se complementar na construção de experiências formativas. Cabe ao professor, porém, garantir que tais experiências sejam orientadas criticamente, evitando que a tecnologia reduza o corpo a mero dado de consumo.

mento crítico. A integração entre tecnologia, corpo e ludicidade deve ser compreendida como estratégia pedagógica que potencializa a aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém viva a dimensão humana da educação.

Em síntese, a formação humana que se almeja é aquela que une técnica e sensibilidade, razão e emoção, corpo e virtualidade, conhecimento e experiência. O desafio da educação no século XXI é articular esses elementos de forma crítica, comprometida e criativa, de modo a formar sujeitos capazes de atuar com autonomia, responsabilidade e solidariedade em um mundo em constante transformação.

Mais do que preparar para o mercado, a educação deve preparar para a vida em sua plenitude, promovendo a humanização, a diversidade e a convivência democrática. Somente assim será possível consolidar uma escola que não apenas reproduza desigualdades, mas que seja espaço de resistência, criação e emancipação.

Referências

BARBOSA, A. M. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Cortez, 2019.

COELHO, N. M.; COSTA, J. Educação e formação humana. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, A.; FIGUEIREDO, R.; OLIVEIRA, M. A arte, o humano, o tempo e o discurso. Revista X, 2016.

PIMENTEL, L.; MAGALHÃES, C. Linguagens artísticas na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

PIZZA, A. Formação docente em artes visuais. Curitiba: UFPR, 2022.

PARENTE, C.; VALLE, R.; MATTOS, R. Mudanças sociais e desafios da docência. Porto Alegre: Penso, 2015.

GAMA, José Antonio Aguiar; SANTOS, George França dos; VICENTE, Kyldes Batista; CASTRO, Zoélia Tavares de. “NÓS SOMOS AS REDES”: REFLEXÕES SOBRE O USO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.9 – 2020, São Paulo: 2020.

PRIESS, Fernando Guilherme. Pedagogia da Educação Física e Esportes. São Paulo: 2006.

RESUMO
A arte de contar histórias constitui uma prática milenar profundamente enraizada nas tradições culturais da humanidade, sendo, desde os tempos mais remotos, um instrumento de transmissão de valores, saberes e experiências. Quando inserida no contexto da educação infantil, essa prática adquire uma dimensão educativa significativa, que transcende o entretenimento e se configura como um recurso pedagógico potente. Este artigo propõe uma análise aprofundada da contação de histórias como ferramenta formativa, investigando seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através de uma abordagem teórico-reflexiva, são examinados os fundamentos históricos da narrativa oral, suas metodologias possíveis em sala de aula, bem como os vínculos afetivos que se estabelecem entre narrador e ouvinte nesse processo. Considerando a criança como sujeito ativo da aprendizagem, discute-se como a escuta e a participação em experiências narrativas contribuem para a construção da linguagem, do pensamento simbólico, da empatia e da imaginação. A contação de histórias é compreendida, neste estudo, como uma ponte entre o mundo do imaginário e o universo do conhecimento sistematizado, oferecendo à criança a oportunidade de articular fantasia e realidade em uma perspectiva lúdico-formativa. Ao final, são apresentadas estratégias pedagógicas que visam potencializar essa prática no cotidiano escolar, com ênfase na intencionalidade educativa do professor, na seleção adequada de narrativas e na necessidade de uma formação docente que contemple o domínio dessa arte, respeitando o contexto sociocultural das infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Contação de histórias; Educação Infantil.

ABSTRACT
The art of storytelling is an ancient practice deeply rooted in the cultural traditions of humanity, and has been an instrument for transmitting values, knowledge and experiences since ancient times. When inserted into the context of early childhood education, this practice acquires a significant educational dimension that transcends entertainment and becomes a powerful pedagogical resource. This article proposes an in-depth analysis of storytelling as a formative tool, investigating its effects on the cognitive, emotional and social development of children. Through a theoretical-reflective approach, the historical foundations of oral narrative, its possible methodologies in the classroom, as well as the emotional bonds that are established between narrator and listener in this process are examined. Considering the child as an active subject of learning, the article discusses how listening and participation in narrative experiences contribute to the construction of language, symbolic thought, empathy and imagination. Storytelling is understood in this study as a bridge between the world of imagination and the universe of systematized knowledge, offering children the opportunity to articulate fantasy and reality in a playful and formative perspective. Finally, pedagogical strategies are presented that aim to enhance this practice in the daily school routine, with an emphasis on the educational intentionality of the teacher, the appropriate selection of narratives and the need for teacher training that contemplates the mastery of this art, respecting the sociocultural context of childhood.

KEY-WORDS: Literary literacy; Storytelling; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma prática presente na história desde os seus primórdios. Ao longo dos séculos, a oralidade serviu como principal meio de comunicação e transmissão de conhecimentos, valores morais e tradições culturais entre gerações. No contexto contemporâneo da educação infantil, essa prática adquire novos contornos, sendo reconhecida não apenas como forma de entretenimento, mas como um recurso peda-

gógico relevante para o desenvolvimento integral da criança. Ao contar histórias, o educador proporciona à criança experiências simbólicas que a ajudam a compreender o mundo, interpretar emoções e construir sentido para as vivências do cotidiano.

A literatura especializada destaca que a escuta atenta de narrativas, sobretudo na primeira infância, favorece o desenvolvimento da linguagem oral, estimula a criatividade e amplia o vocabulário, contribuindo de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento (ZILBERMAN, 2003, p. 49). Além disso, o momento da contação configura-se como um espaço de convivência afetiva, onde a relação entre adulto e criança é mediada pela fantasia, pelas emoções e pelo encantamento das palavras. Nesse ambiente simbólico, a criança é convidada a participar de um universo onde o impossível se torna possível, o que lhe permite experimentar diferentes papéis, resolver conflitos internos e construir aprendizagens de forma significativa (BETTELHEIM, 2004, p. 22).

No campo pedagógico, a arte de contar histórias demanda uma abordagem planejada e intencional por parte do educador, que deve selecionar conteúdos adequados à faixa etária, articular narrativas ao projeto pedagógico e integrar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual e musical – na construção das experiências narrativas. A contação de histórias, portanto, não se reduz a uma atividade lúdica ou acessória; ela exige preparação técnica, sensibilidade e compreensão das dimensões formativas que estão em jogo nesse processo (ABRAMOVICH, 1997, p. 25). Quando bem conduzida, ela promove aprendizagens significativas nas esferas cognitiva, emocional e social, além de favorecer o desenvolvimento da empatia e da imaginação.

Este artigo tem como objetivo investigar a contação de histórias como prática educativa na educação infantil, analisando seus impactos sobre o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, o texto se estrutura em cinco eixos temáticos: o primeiro aborda os fundamentos históricos e culturais da narrativa oral; o segundo discute a importância da contação no cotidiano escolar; o terceiro analisa os impactos da prática narrativa nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança; o quarto apresenta estratégias pedagógicas que potencializam essa prática na educação infantil; e o quinto trata da formação docente como elemento essencial para que o educador atue com intencionalidade e competência nessa área.

Acredita-se que, ao compreender a contação de histórias como uma prática pedagógica integrada ao projeto educativo da escola, é possível ressignificar o papel da oralidade e da literatura na infância. Ao proporcionar vivências narrativas significativas, a educação infantil reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, capazes de ler o mundo e transformá-lo. O estudo propõe, assim, uma reflexão sobre a potência educativa das histórias, considerando o contexto sociocultural das crianças e o papel do educador como mediador desse processo simbólico.

ORIGENS E FUNDAMENTOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CULTURA HUMANA

A prática de contar histórias antecede a escrita e está entre as mais antigas formas de expressão humana. Desde os tempos pré-históricos, os indivíduos recorriam à oralidade para partilhar conhecimentos, perpetuar memórias e transmitir valores morais e sociais aos membros de sua comunidade. Em tribos e povos antigos, os contadores de histórias – muitas vezes xamãs, anciãos ou líderes espirituais – detinham a função de preservar a identidade coletiva por meio da narrativa oral. Essa função educativa primitiva revela que, muito antes de existir uma instituição escolar formalizada, a palavra falada já cumpria um papel essencial no processo de formação de sujeitos e na construção de sentidos compartilhados (CAMPOS, 2014, p. 18).

Com o advento da escrita, a função da oralidade não desapareceu, mas foi ressignificada. A tradição dos contadores continuou viva, especialmente nas culturas populares, onde lendas, mitos e fábulas eram passados de geração em geração como forma de manter viva a memória dos povos. Na Idade Média, por exemplo, os trovadores e me-

nestréis percorriam vilas e castelos levando suas narrativas cantadas e faladas, encantando crianças e adultos com enredos que misturavam fantasia, ensinamentos e crítica social. Essa prática, embora informal, era uma importante ferramenta de educação moral e cultural. Portanto, mesmo em sociedades com sistemas letrados, a contação de histórias permaneceu como uma forma legítima de aprendizagem e de preservação da identidade cultural.

Na contemporaneidade, estudiosos como Walter Benjamin (1994) chamam atenção para a perda do valor da experiência compartilhada nas sociedades modernas, marcadas pela pressa, pelo consumo e pela fragmentação das relações. Para Benjamin, o contador de histórias ocupa um lugar de resistência simbólica: ele é aquele que compartilha experiências de forma sensível e reflexiva, resgatando a escuta como forma de aprendizado e reconstrução do humano. Nesse sentido, a contação de histórias, quando resgatada na escola, pode cumprir o papel de restaurar os vínculos comunitários, de promover a escuta ativa e de fortalecer a dimensão subjetiva da formação da criança.

Do ponto de vista da pedagogia, a narrativa oral passou a ser estudada como um instrumento formador por pensadores como Vygotsky, que enfatizou o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento do pensamento infantil. Para ele, as histórias contadas não apenas encantam, mas estruturam o pensamento simbólico, favorecem a internalização de conceitos e permitem à criança construir significados a partir da mediação do adulto (VYGOTSKY, 1998, p. 120). Dessa forma, a contação de histórias deixa de ser uma prática intuitiva para se consolidar como estratégia didática intencional e fundamentada.

Além dos fundamentos teóricos, é necessário compreender que a prática de narrar histórias envolve uma dimensão estética que conecta a criança ao universo do sensível. O ritmo da fala, as entonações, os gestos e as expressões faciais do contador são elementos que ampliam a expressividade da linguagem oral e criam uma experiência estética rica. A escuta da narrativa ativa a imaginação infantil, fazendo com que o ouvinte construa mentalmente as cenas, personagens e cenários, mobilizando suas capacidades criativas e cognitivas (ABRAMOVICH, 1997, p. 32). Isso mostra que a narrativa oral é uma experiência estética, cultural e formativa que ultrapassa os limites da leitura formal.

Ao olhar para a história da contação de histórias e suas múltiplas funções – religiosas, sociais, morais, artísticas e educativas – percebe-se a amplitude dessa prática como elemento estruturante da experiência humana. Trazê-la para o cotidiano escolar é, portanto, reconhecer sua potência pedagógica, sua riqueza cultural e seu valor como instrumento de humanização. Ao dar espaço à escuta e à oralidade nas práticas pedagógicas, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e imaginativos, capazes de compreender o mundo não apenas por meio da razão, mas também pela via da sensibilidade e da narrativa.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença da contação de histórias na rotina da educação infantil não deve ser vista como um momento isolado de descontração ou de preenchimento de tempo. Pelo contrário, trata-se de uma atividade rica em significados, que precisa estar integrada ao projeto pedagógico da escola e articulada às intencionalidades educativas do professor. Ao organizar situações de escuta e interação com narrativas, o educador promove experiências de linguagem que ampliam o repertório linguístico das crianças e contribuem para a formação de leitores críticos e sensíveis desde os primeiros anos de vida escolar (SOARES, 2018, p. 48). Assim, a prática narrativa se torna uma das formas mais potentes de mediação cultural e formação leitora no ambiente escolar.

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

No cotidiano da sala de aula, contar histórias pode assumir diferentes formatos e estratégias: desde a leitura em voz alta de livros

ilustrados até a dramatização oral espontânea de contos populares. A diversidade de gêneros, estilos e temáticas possibilita que as crianças entrem em contato com múltiplas linguagens e modos de narrar, o que contribui para a valorização da diversidade cultural e para a construção de identidades plurais. A escuta coletiva das histórias também promove a socialização entre os pares, criando um espaço de escuta mútua e respeito às diferentes formas de pensar e imaginar. Desse modo, a contação de histórias não apenas ensina conteúdos, mas também promove convivência, cooperação e acolhimento no ambiente escolar.

Para que a contação de histórias seja significativa no cotidiano da educação infantil, é fundamental que o professor compreenda a especificidade dessa prática. Isso implica, por exemplo, selecionar textos adequados à faixa etária e ao nível de compreensão das crianças, observar o contexto sociocultural da turma e criar um ambiente propício à escuta. É necessário considerar também o tempo e o espaço da narrativa: a escuta atenta exige concentração, o que só é possível em um ambiente acolhedor, sem pressa e sem ruídos excessivos. A ambientação – com almofadas, tapetes, música suave ou iluminação especial – pode potencializar o encantamento e transformar a sala de aula em um espaço simbólico que convida à imaginação (CORSINO, 2011, p. 62).

A prática da contação também deve dialogar com outras áreas do conhecimento e com os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como linguagem, corpo, arte, natureza e sociedade. Uma história pode, por exemplo, desencadear projetos interdisciplinares envolvendo artes visuais, música, ciências naturais e matemática. Ao escutar uma narrativa sobre animais, por exemplo, a criança pode ser instigada a pesquisar sobre seus hábitos, classificações e habitats. Dessa maneira, a contação se transforma em ponto de partida para projetos mais amplos, com protagonismo das crianças e articulação com os campos de experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2017).

A contação de histórias no cotidiano da educação infantil é, portanto, muito mais que um momento de lazer ou de transição entre atividades. Ela representa uma oportunidade concreta de ampliar os horizontes culturais das crianças, estimular sua sensibilidade estética e consolidar a função social da escola como espaço de formação humana. Quando planejada com intencionalidade e conduzida com sensibilidade, essa prática pode se tornar um dos pilares da ação pedagógica, contribuindo para que as crianças se desenvolvam integralmente e se reconheçam como sujeitos capazes de narrar, escutar e transformar suas próprias histórias.

IMPACTOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na fase da educação infantil, quando o pensamento simbólico começa a se consolidar. Ao ouvir narrativas, a criança ativa processos mentais complexos, como a atenção, a memória, a antecipação de eventos e a elaboração de inferências. Esse exercício constante contribui para o aprimoramento das funções executivas e da capacidade de organizar mentalmente sequências lógicas e temporais. Conforme aponta Jean Piaget, o contato com enredos bem estruturados permite à criança desenvolver noções de causalidade e de relação entre acontecimentos, aspectos fundamentais na construção do raciocínio lógico (PIAGET, 1998, p. 87).

Além do aspecto cognitivo, a contação de histórias também favorece intensamente o desenvolvimento emocional das crianças. Ao se identificar com os personagens e com as situações narradas, a criança é levada a vivenciar emoções diversas – medo, alegria, tristeza, surpresa – em um ambiente seguro e simbólico. Essa vivência emocional contribui para que ela reconheça e nomeie seus próprios sentimentos, além de aprender a lidar com conflitos internos e externos de maneira mais equilibrada. Bruno Bettelheim (2004, p. 25) destaca que os contos de fadas, por exemplo, cumprem uma função terapêutica, permitindo à criança projetar seus medos e desejos nas figuras simbólicas da narrativa, como monstros, bruxas, heróis e

fadas.

Outro aspecto essencial é o desenvolvimento da empatia. Ao escutar histórias de personagens com diferentes origens, características e trajetórias, a criança é convidada a colocar-se no lugar do outro, exercitando a compreensão e o respeito pela diversidade humana. Essa habilidade socioemocional é cada vez mais valorizada no contexto educacional contemporâneo, pois contribui para a formação de sujeitos éticos, colaborativos e conscientes do papel do outro em sua vida. A narrativa, nesse sentido, é uma forma potente de educar para a convivência, para a solidariedade e para a justiça social (NOGUEIRA, 2019, p. 77).

No campo da linguagem, os benefícios da contação de histórias são amplamente reconhecidos. A exposição frequente à linguagem oral estruturada amplia o vocabulário, estimula a formação de frases complexas e enriquece a compreensão textual. A escuta atenta de histórias também prepara o terreno para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois desenvolve habilidades como a consciência fonológica, a compreensão de estruturas narrativas e a familiaridade com diferentes gêneros textuais. Emilia Ferreiro (2001, p. 13) ressalta que o contato com textos orais e escritos, desde cedo, é essencial para que a criança compreenda a natureza do código escrito e avance em sua hipótese de escrita.

Além disso, a contação de histórias promove o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, que são capacidades fundamentais não apenas para a expressão artística, mas também para a resolução de problemas e para o pensamento crítico. A criança que ouve histórias é convidada a construir mentalmente cenários, imaginar desfechos alternativos e criar vínculos subjetivos com os personagens. Esse exercício de imaginação ativa, segundo Lev Vygotsky (1998, p. 102), é indispensável para a formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de projetar o futuro e inventar soluções para os desafios do presente.

É preciso destacar que o impacto da contação de histórias no desenvolvimento infantil depende diretamente da qualidade da mediação realizada pelo adulto. A forma como o educador narra, o tom de voz, os gestos e o envolvimento emocional durante a contação influenciam diretamente a atenção e o engajamento das crianças. Uma história contada com sensibilidade pode marcar profundamente a trajetória de uma criança, contribuindo não apenas para seu desenvolvimento intelectual, mas também para a formação de sua sensibilidade, de sua autoestima e de seu repertório cultural. Assim, a narrativa oral, quando praticada com intencionalidade pedagógica, torna-se uma ferramenta educativa transformadora.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DA NARRATIVA

O educador ocupa uma posição central no processo de contação de histórias na educação infantil, atuando como mediador entre o texto narrado e a experiência vivida pela criança. Sua função vai além da simples leitura ou reprodução de uma narrativa; ele precisa envolver-se emocionalmente com o conteúdo, compreender o universo simbólico dos alunos e estabelecer conexões significativas entre a história e o cotidiano escolar. É nesse movimento de escuta e diálogo que a contação adquire valor formativo, pois permite ao educador atuar como alguém que traduz e ressignifica as experiências narradas à luz do contexto cultural, social e afetivo dos ouvintes (ROJO, 2006, p. 93).

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 04).

Ser um bom contador de histórias exige do professor competências específicas, que envolvem tanto habilidades técnicas quanto sensibilidade pedagógica. No plano técnico, é necessário dominar a linguagem oral, ter domínio do texto narrado, variar a entonação, articular expressões faciais e gestos e

explorar recursos visuais e sonoros. Esses elementos tornam a contação mais atrativa, estimulam a atenção e favorecem a compreensão da narrativa. No plano pedagógico, é imprescindível que o educador compreenda os objetivos da história no processo de aprendizagem: o que se pretende desenvolver com aquela narrativa? Quais aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais ou sociais ela pode mobilizar? Essas perguntas orientam a prática docente e conferem intencionalidade à atividade (CAMPOS, 2014, p. 41).

Além disso, o educador precisa estar atento ao diálogo entre a história e o contexto de vida das crianças. Ao escolher uma narrativa, deve considerar não apenas sua adequação à faixa etária, mas também sua relevância cultural, seu potencial simbólico e sua capacidade de gerar identificação. Histórias que tratam de temas como medo, amizade, perdas, diversidade ou superação, por exemplo, podem abrir espaços para conversas significativas e fortalecer os vínculos entre professor e alunos. A escuta da história, nesse sentido, torna-se também escuta da criança e de seus sentimentos, transformando a contação em um espaço de acolhimento e construção de vínculos afetivos (ABRAMOVICH, 1997, p. 55).

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada do educador. Nem todos os professores tiveram, em sua formação inicial, oportunidades de explorar a contação de histórias como recurso pedagógico. Muitos não se sentem seguros ou preparados para essa prática, o que pode limitar sua atuação na sala de aula. Por isso, é fundamental que os programas de formação docente ofereçam espaços de vivência, reflexão e experimentação da narrativa oral, valorizando o repertório cultural dos professores e incentivando a construção de uma postura autoral e expressiva. Oficinas de contação, rodas de leitura e trocas de experiências entre pares são estratégias que fortalecem a prática e contribuem para sua continuidade no cotidiano escolar (MORAES, 2013, p. 29).

É importante destacar que a mediação do educador não se encerra no momento da contação. Ela se estende ao diálogo posterior, às atividades de recontagem, dramatização, desenho ou escrita inspiradas na narrativa. Essas práticas ampliam a experiência da escuta e permitem que a criança ressignifique a história a partir de sua própria vivência. Ao proporcionar esses desdobramentos, o professor contribui para que a narrativa ganhe novas camadas de significado e se torne parte da memória afetiva e cognitiva dos alunos. Assim, o papel do educador vai além de narrador: ele é criador de sentidos, facilitador de aprendizagens e promotor de encontros entre a palavra, a emoção e o conhecimento.

ESTRATÉGIAS PARA POTENCIALIZAR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Para que a contação de histórias alcance todo o seu potencial educativo, é necessário que o professor utilize estratégias bem planejadas e variadas, respeitando o tempo de atenção das crianças, seus interesses e as particularidades do grupo. Uma das estratégias mais eficazes é a escolha criteriosa das obras literárias, considerando tanto a qualidade estética do texto quanto seu potencial pedagógico. Obras com linguagem poética, enredos envolventes e ilustrações expressivas tendem a provocar mais interesse e engajamento. Como defende Zilberman (2003, p. 66), a literatura infantil precisa ser tratada com a mesma seriedade dedicada à literatura adulta, valorizando-se a dimensão artística do texto e sua capacidade de tocar o imaginário infantil.

Outra estratégia importante é a utilização de recursos complementares à narrativa oral. Objetos simbólicos, fantoches, livros de pano, cenários, trilhas sonoras e projeções visuais podem enriquecer a experiência da contação e dialogar com diferentes estilos de aprendizagem. Esses recursos devem, no entanto, ser usados com intencionalidade e sem excessos, para não desviar a atenção da história em si. O objetivo é ampliar os sentidos da narrativa, criar atmosferas envolventes e oferecer estímulos que favoreçam a compreensão, sem infantilizar ou tornar artificial a experiência. Como destaca Silva (2014, p. 48), o contador precisa equilibrar expressividade e contenção, evitando que o excesso de estímulos dilua a potência da palavra falada.

A interação com as crianças durante e após a contação também é uma estratégia que

potencializa a aprendizagem. Ao abrir espaço para que os alunos façam perguntas, comentem a história, expressem suas emoções ou compartilhem experiências semelhantes, o professor transforma a narrativa em um diálogo vivo, em que todos têm voz. Essas conversas ajudam a desenvolver a oralidade, o pensamento crítico e a empatia, além de estreitarem os laços entre os membros do grupo. A escuta ativa, nesse contexto, é tão importante quanto a narração, pois mostra à criança que sua palavra tem valor e que suas interpretações são legítimas.

O desdobramento da história em atividades práticas é outra forma eficaz de consolidar os aprendizados e estimular a criatividade. As crianças podem recontar a história com suas próprias palavras, dramatizá-la, produzir desenhos, criar novos finais ou escrever pequenas sequências narrativas. Essas atividades permitem que a narrativa saia do campo da escuta passiva e seja apropriada ativamente pelos alunos, que passam a ser também autores de suas próprias versões. De acordo com Vygotsky (1998, p. 104), o brincar simbólico e a recriação narrativa são formas de internalização do conhecimento e de expressão do pensamento infantil.

A continuidade da prática ao longo do ano letivo é também uma estratégia pedagógica relevante. A contação de histórias deve estar presente de maneira constante, não como um evento esporádico, mas como parte integrante da rotina da turma. Quando a criança se habitua à escuta de histórias, ela desenvolve gradativamente a capacidade de concentração, amplia seu repertório de linguagem e constrói uma relação afetiva com os livros e com o ato de ouvir. A repetição de histórias também tem valor: ouvir uma mesma narrativa várias vezes permite à criança antecipar eventos, compreender melhor o enredo e aprofundar-se nos sentimentos que a história evoca (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

Por fim, é necessário considerar o contexto sociocultural dos alunos ao planejar a contação de histórias. Narrativas que dialoguem com o universo da comunidade, com suas tradições orais, mitos, lendas e histórias de vida, fortalecem o sentimento de pertencimento e valorizam a cultura local. O professor pode convidar familiares, contadores populares ou pessoas da comunidade para compartilhar suas histórias, promovendo a escuta intergeracional e a valorização da memória coletiva. Essa estratégia amplia o repertório narrativo das crianças e estabelece pontes entre a escola e o mundo exterior, tornando a prática de contar histórias uma verdadeira construção cultural compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de contar histórias na educação infantil, como evidenciado ao longo deste artigo, constitui-se como uma prática educativa rica, plural e profundamente significativa. Seu poder formativo reside na capacidade de unir afetividade, imaginação e conhecimento em um só ato pedagógico, possibilitando à criança experienciar o mundo simbólico de forma lúdica, crítica e sensível. Ao escutar narrativas bem conduzidas, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve suas emoções, fortalece vínculos sociais e constrói sentidos para o que vive e observa. Trata-se de uma prática que vai além do entretenimento, funcionando como uma poderosa ferramenta de formação integral.

Compreender a contação de histórias como ato educativo exige do professor uma postura consciente, sensível e intencional. Não se trata de narrar por narrar, mas de selecionar histórias que dialoguem com a realidade dos alunos, que provoquem reflexões e que favoreçam aprendizagens significativas. O educador, como mediador da palavra, precisa estar atento ao tempo da criança, à escuta atenta, à afetividade do grupo e ao potencial transformador que cada narrativa carrega. É nesse encontro entre a arte e a pedagogia que a prática da contação ganha densidade e se consolida como parte essencial do currículo na educação infantil.

É importante reforçar, ainda, que a contação de histórias precisa ser valorizada institucionalmente. Isso implica investir na formação continuada dos professores, oferecer materiais de qualidade, incluir a prática no planejamento pedagógico e reconhecer a oralidade como linguagem legítima de expressão e aprendizagem. A escola que compreende o valor da narrativa cria espaços de escuta, imaginação e diálogo, contribuindo não ape-

nas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para a construção de sua identidade cultural e emocional.

Diante disso, é possível afirmar que contar histórias na educação infantil é um gesto de cuidado, de escuta e de compromisso com a infância. É por meio das palavras compartilhadas que a criança constrói pontes entre o real e o imaginado, entre o eu e o outro, entre o mundo concreto e os horizontes possíveis. Investir nessa prática é, portanto, investir na formação de sujeitos sensíveis, criativos, críticos e conectados com o universo cultural que os cerca.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 15. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 05 mai. de 2025.

CAMPOS, Regina Leite. Contar histórias: um exercício para muitas vozes. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORSINO, Sérgio. A educação infantil no Brasil: história e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. A escrita na perspectiva dos direitos da criança. São Paulo: Editora Artmed, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Contar histórias é preciso: a arte de encantar com a palavra. São Paulo: Paulinas, 2013.

NOGUEIRA, Maria. A prática pedagógica na educação infantil: teorias e experiências. Campinas: Editora Papirus, 2019.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1998.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia: Atlas, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica Editora, 2018.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2008)

TALITA SANTONI MIOTTO

RESUMO
Este trabalho apresenta um contexto histórico do Ensino de História e suas transformações principalmente em nível fundamental. Valendo-se do uso teórico da História da Educação no Brasil, abordando as diversas reformas que essa educação passou desde o período colonial até a ascerção da nova LDB nº 9394/96. Retratando os diferentes métodos de ensino utilizados nas aulas de história, buscando inovações nestes métodos com o intuito de despertar nos educandos um olhar crítico do ensino de história, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio, imaginação construtiva e julgamento crítico no processo ensino aprendizagem de história. Para tanto, utilizamos de teorias e conceitos de vários autores, enfatizamos a importância do uso da oralidade na pesquisa e utilizando-se de várias entrevistas para obtenção de dados referentes ao ensino de história. A execução deste trabalho, pautou-se no confronto das fontes analisadas para haver uma proximidade mais provável da veracidade dos fatos, trazendo à tona mudanças no papel que o
professor e aluno exercem, renovação do material didático e correlação do passado e presente na exposição do conteúdo o que têm contribuído para a valorização da história ensinada.

Palavras-chave: Análise, Educação, Ensino, História, Didático.

INTRODUÇÃO

Através do presente trabalho, procuramos informar ao leitor fatos que
ocorrem nas salas aula na correlação entre mestres e alunos no processo de ensino aprendizagem.
A área desta pesquisa se volta à História da Educação Brasileira, quando é retratado desde o período colonial até a ascensão da nova LDB, a finalidade que a educação exercia para cada sociedade de cada período analisado, bem como descrevemos as mudanças que ocorreram na educação principalmente com a democratização do ensino, com todos esses fatores mencionados a nossa linha de trabalho diáloga com a História da Educação.
A temática retratada neste estudo é o Ensino de História e o objeto de
estudo é as transformações que ocorreram no ensino de história. Com este tema proposto pretendemos analisar os caminhos pelos quais passa a história principalmente em nível fundamental, com o intuito de fazer um estudo aprofundado nos métodos de ensino de história que os mestres utilizam procurando inová-los para a disciplina de história deixar de ter um caráter decorativo passando a ter um enfoque crítico.
Esta pesquisa tem como problemática analisar o perfil de capacitação
profissional dos docentes ao excesso de serviço e a baixa remuneração que têm desestimulado os mestres em suas práticas de ensino fazendo com que os mesmos induzam aos alunos à métodos de memorização causando assim falta de interesse na disciplina estudada.
A escolha do tema em estudo surgiu da necessidade de compreender as razões da disciplina de história não ser valorizada tanto por professores como por alunos. Sendo assim esta pesquisa será de extrema importância para se elaborar um conhecimento de como está à aprendizagem nas salas de aula e tentar compreender as causas dos problemas ocorridos nos métodos de ensino utilizados.
Na investigação do tema proposto objetiva-se despertar nos alunos um
olhar crítico acerca do ensino de história, possibilitando o desenvolvimento de
raciocínio, imaginação construtiva e julgamento crítico no processo ensino
aprendizagem de História. Sabendo-se que muitas vezes os alunos são induzidos a meros métodos de memorização, gerando falta de motivação para o estudo da disciplina citada.
Para melhor compreensão, este trabalho foi dividido em três capítulos
sendo que no primeiro procura-se descrever a História da Educação no Brasil desde o pe-

ríodo colonial até a ascensão da nova LDB (nº 9394/96), enfatizando as mudanças que houveram na educação de cada período e principalmente com a promulgação da LDB (nº 9394/96), onde o ensino passa por várias reformas.

No segundo há uma discussão teórica com vários autores utilizando-se de conceitos como ensino, ensino de história, além da análise das transformações que ocorreram no ensino de história nas últimas décadas.

No terceiro enfatiza-se a importância em utilizar as fontes orais, e
recorrendo às entrevistas com professores e alunos sobre o ensino de história. Através de textos como o de Circe Maria, "No Ensino de História Fundamentos e Métodos", e o de Marcos C. da Silva "O prazer em ensino e pesquisa", além de outros e no diálogo com as fontes orais, acredita-se que possa despertar no leitor o prazer de conhecer melhor a educação e nos mestres e alunos interessarem pelas mudanças e uso de métodos diferenciados que gerem a satisfação em conhecer a história em forma de análise e pesquisa.

CAPITULO 1 - CONHECIMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil era colônia de Portugal, sabendo-se assim que tudo que era
produzido aqui no Brasil tinha os fins lucrativos para Portugal, sendo que a economia se expandia em torno do engenho do açúcar e da produção cafeeira e os grandes proprietários de terras recorriam ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e depois dos negros africanos.

Nesse contexto a educação não era meta prioritária a ser alcançada na
colônia, já que não havia necessidade de formação especial para desempenhar atividades na agricultura. Apesar disso as metrópoles européias enviam religiosos para o trabalho missionário com a criação da Companhia de Jesus composta por padres jesuítas que chegaram ao Brasil para converter os gentios e impedir que os colonos se desviem da fé católica.

O ensino que os padres jesuítas ministraram era completamente alheio à realidade da vida da colônia, sendo um ensino que não se preocupava com a
qualificação para o trabalho não contribuindo assim para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, mas era um ensino que se preocupava com as coisas da alma.

A educação interessava apenas a classe dirigente "a elite" por se tratar da maioria ser uma sociedade agrária e escravista não havia interesse pela educação, daí havia uma grande massa de iletrados, sendo que as mulheres e negros eram excluídos do ensino pelos padres jesuítas. Nota-se que nos séculos XVI e XVII, a educação foi marcada pelo ensino jesuítico, mas este ensino estava causando indignação devido seu não atendimento as necessidades profissionais mas só espirituais beneficiais aos padres que mantinham o controle na colônia, sendo assim os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal.

Segundo Aranha (1996, p. 134), "O ensino jesuítico foi modificado para o ensino de disciplinas isoladas com a intenção de oferecer aulas de línguas modernas como o francês, além do desenho aritmético, ciências naturais".

Mas havia dificuldades para esse ensino se concretizar, pois os colégios eram dispersos, os mestres incompetentes pela questão de serem mau remunerados. A escola era freqüentada somente pelos filhos dos homens que recebiam apenas uma educação que os preparava para assumir a direção do clã da família e dos negócios no futuro, sendo portanto uma educação limitada a um grupo de pessoas pertencente à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. Com a expulsão dos jesuítas leigos começaram a ser introduzidos no
ensino a reforma pombalina e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

A presença do príncipe regente, D. João VI por 12 anos no Brasil trouxe mudanças nas instituições educacionais da época sendo a principal dessas mudanças a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na colônia e em 1772 foi implantado o ensino público oficial, sendo que anteriormente o ensino era particularizado.

Com a vinda de D. João VI como foi dito anteriormente, o Brasil passa por mudanças como a abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de ma-

nufaturas, significando assim a ruptura do pacto colonial. Sendo assim, surgem alguns passos sugestivos para a então sonhada independência do Brasil. Como sabemos o Brasil enquanto colônia de Portugal não podia comercializar com outros países e pagava impostos altíssimos para Portugal, por isso buscava sua independência para comercializar seus produtos com outros países.

A educação, por conseguinte, neste período pré-independência foi
marcada com a presença de D. João VI. Assim que chegou ao Brasil, D. João Vi determinou as primeiras medidas a respeito da educação no sentido de criar escolas de nível superior para atender as necessidades do momento: formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia. A elite brasileira era formada pelos grandes proprietários que buscavam a independência do Brasil para comercializar com outros países sem a interferência de Portugal. O Brasil passou por uma crise econômica na produção do açúcar e do algodão que é superada com o cultivo do café, melhorando assim o seu comércio.

Os grandes proprietários viram que a melhor maneira para obter a
independência sem grandes revoltas era com a ajuda do príncipe Regente D. Pedro I de Portugal e os líderes do partido brasileiro se aproximaram de D. Pedro I para convencê-lo a assumir a liderança do movimento da independência, sendo que se ele aceitasse poderia assim governar o país e a independência seria realizada sem nenhuma ruptura política e assim se fez.

Em 1822 D. Pedro proclama a independência do Brasil sendo coroado
como imperador D. Pedro I. No período imperial a educação ainda é precária, marcada por uma população escrava com a economia agrária que não via educação como meta prioritária, sendo que a população era analfabeta em sua maioria seguindo assim essa educação os mesmos moldes da educação colonial.

"A elite educa seus filhos em casa e aos demais segmentos sociais só
resta a oferta de pouquíssimas escolas cujas atividades se baseavam somente em ler, escrever e contar" Aranha (1996, p. 155). Nota-se assim que a elite tinha maior acesso à educação neste período. Mas houve ainda neste tempo à criação de cursos e escolas inovando assim o ensino.

Segundo Aranha (1996, p. 155), "para melhor formação dos mestres são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), sendo um ensino formal,precário e irregular atendendo a pouquíssimos alunos". Vimos que mesmo com a criação destas escolas normais o descaso pelo preparo do professor era notável, se devendo isso pela sociedade não ter interesse em priorizar a educação.

Outro fator importante observado nestas escolas normais é que de início ela era acessível somente aos rapazes, pois a educação feminina espera o final do século para despertar algum interesse. "A primeira escola normal de São Paulo, só 30 anos depois de fundada, passa a oferecer uma seção feminina". Conclui-se então que a mulher nesta época era discriminada, vivendo uma vida de dependência e inferioridade, em relação ao homem, se dedicando somente às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras.

A educação imperial trouxe algumas características da educação jesuíta como vemos a seguir: A tradição da memorização tinha reação direta, com o ensino religioso, principalmente do catequismo, a repetição mecânica era necessária, pois não podia introduzir palavras e idéias próprias sobre aquilo que era dogma da fé, sob o rico de heresia. Os professores usavam este método de memorização com questionários de perguntas e respostas, acreditando ser assim a melhor maneira de fixação da aprendizagem dos alunos.

Outro fato que nos chama a atenção é o desinteresse por parte do
governo na educação do Império, ou seja, da educação popular se voltando apenas para as profissões liberais destinadas somente à minoria privilegiada "elite". O ensino no Império era caracterizado em etapas que demonstram cada vez mais o descaso dos governantes em formar um sistema nacional de ensino, ao invés disso as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos nos níveis secundá-

rio e elementar.
Nota-se que este ensino preparava para o ingresso ao ensino superior,
mas assim como o ensino elementar, o ensino secundário caracterizava-se por um ensino falho por falta de arrecadação de recurso por parte das províncias, este ensino ficou nas mãos da iniciativa privada, e em conseqüência disto apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos.
"O colégio D. Pedro II foi destaque do ensino secundário, destinado a
servir de padrão do ensino". (ARANHA, 1996, p. 154). Esse colégio foi fundado no Rio de Janeiro sob administração da coroa, sendo o único autorizado a realizar exames para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores por isso este colégio se destacou na história.
O Brasil nesta época foi governado por D. Pedro I e o seu reinado durou de 1822 a 1831 governando de forma autoritária e devido a sua tirania abdicou em 1831 em favor do seu filho, Pedro de Alcântara e este período foi conhecido como 1º reinado. Só que Pedro de Alcântara só tinha 5 anos de idade e não podia assumir o trono então o Brasil foi governado provisoriamente pelos regentes e só em 1840 D. Pedro II assumiu o trono caracterizando-se assim esse período Segundo Reinado.
Durante o reinado de D. Pedro II, o café tornou-se o principal produto da exportação do país, intensificando um surto industrial no país, havendo assim o fortalecimento da burguesia urbano-industrial e por pressão da Inglaterra houve a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888. Notamos que o Brasil estava passando por mudanças quanto a economia, trabalho e sociedade e tantos outros fatores e para muitos o governo de D. Pedro II estava antigo, necessitando o país de um governo que exigisse as demandas da modernidade.
As cidades cresciam, ganhavam luz elétrica, telégrafos, linhas de trem e
até algumas indústrias, o trabalho escravo era substituído pelo trabalho livre. O poder centralizado tinha sido útil para defender o latifúndio e a escravidão, mas para o oeste paulista era melhor que cada província tivesse liberdade de governar, para assim São Paulo estar livre para pensar em seus próprios benefícios e isso só seria possível com a proclamação da república.
Havia também um motivo forte para a implantação da república era uma exigência da sociedade brasileira de exercer o direito da cidadania, ou seja, o direito do cidadão de ser respeitado pelo Estado. No dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca assumiu o comando das unidades militares da capital e ordenou a prisão do 1º ministro. Horas depois D. Pedro II recebia ordens de abandonar o país e o Brasil tinha deixado de ser império. A República não herdou do Império um sistema articulado do ensino, para ingressar no secundário não exigia a conclusão do primário, para ingressar no superior não se exigia a conclusão do secundário. (LEI nº. 9.394, de 20/12/1996).
Mesmo com tantas mudanças ocorrendo no país fica claro que o ensino no período republicano até 1930, foi um ensino peculiar as meras copilações da colônia, e do império. A República foi uma revolução mas não teve a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas instituições democráticas.
Para a população camponesa a educação não era fator necessário, pois não se exigia nem a alfabetização para a realização do trabalho rural. Já para as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola para consecução de emprego nas poucas fábricas. Só após 1930 com o crescimento da urbanização e industrialização a educação chegou as classes menos favorecidas. "A revolução de 1930 foi uma oposição às forças conservadoras que integram grupos de diferentes segmentos, intelectuais, militares, políticos". Esta revolução trouxe transformações substancias no país em vários aspectos.
Durante a primeira república, Getúlio Vargas se torna o chefe do governo provisório e governa de 1937 a 1945, conhecido como protetor dos trabalhadores, na cidade com o seu governo autoritário passa a controlar a estrutura sindical, subordinado-a ao Estado. Enquanto isto na educação tentam se implantar reformas com a ajuda do positivismo.
As reformas positivistas não se implantam

devido à falta de infra-estrutura e de apoio das elites. O ensino elementar continua a receber menor atenção e o secundário continua a ser privilégio das elites para ter acesso ao curso superior, havendo assim um sistema dual uma escola para ricos e outra para pobres.

"A educação na primeira República sofre transformações em decorrência das necessidades sociais e econômicas". (ARANHA, 1996, p. 203).

Amplia-se a oferta de escolarização com a industrialização e o
crescimento da população o ensino secundário passa a ter dois ciclos um
fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, este último visando
a preparação para o curso superior. O número de escolas primárias dobra e de
secundárias quadruplica e as escolas técnicas se multiplicam.

"Depois da Segunda Guerra Mundial começa a segunda República que se estende desde a deposição de Getúlio em 1945 até o golpe militar em 1964". Sabemos que Getúlio Vargas estava no Governo desde 1937, mas foi deposto em 1945 quando a Segunda Guerra Mundial terminou ele ficou em uma situação política difícil, pois os soldados brasileiros haviam entrado na Europa contra regime ditatoriais e voltam para o Brasil, que estava em pleno regime de ditadura. Getúlio Vargas sentiu a necessidade de modificar o regime político, por isso marcou eleições presidenciais, mas as Forças Armadas temendo que essas eleições não se realizassem depuseram Getulio Vargas.

Getúlio Vargas foi substituído por José Linhares e depois houve eleições e quem assumiu foi Dutra e durante o governo de Dutra, Vargas continuou na política como senador, mas houve eleições para o segundo quinquênio e ele se apresentou como candidato a presidente e foi ele com apoio do PSP (Partido Social Progressista) que foi eleito e governou de 1951 a 1954.

Getúlio Vargas voltou ao governo em plena campanha do petróleo onde se exploram o petróleo para melhoria da economia e a campanha do petróleo reuniu todas as camadas sociais, camadas urbanas, do operariado e a burguesia.

Esta campanha foi um movimento do qual participou intensamente o povo brasileiro e a Petrobrás tornou-se Lei e o Estado passou a ter o controle e a exploração do petróleo brasileiro. Essa campanha de base populista custaram-lhe a vida. Em 1954, pressionado para deixar o governo envolvido em tramas sinistras. Vargas preferiu o suicídio. "Na educação um debate nunca visto tem como pano de fundo o antiprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que leva 13 anos para entrar em vigor". (BRZEZINSKI, 1997, p. 9).

Esta LDB tinha como objetivo principal, fazer um movimento social em
defesa da Escola Pública, sendo que esse projeto é longo e tumultuado e se
estende até 1961, data da sua promulgação.

Assim, confusamente, os professores assimilaram a idéia de que todos fracassos que acompanham as atividades feitas pelo Brasil até, então, no tocante à escolarização pública eram derivados de uma escolha errada de modelos de ensino advindos do exterior e que novas e melhores escolhas deveriam ser feitas. Na república quis substituir-se o velho professor carrancudo que se baseava nas sentinelas da tabuada na memorização mecânica para um professor com idéias novas participante da Escola Nova com atividades referentes agora para pessoas que participavam de um ensino livre. Foram feitas algumas mudanças na segunda república.

Mas em 1964, há um golpe militar onde é destruído o estado de direito e a política fica nas mãos de militares onde os grupos menos favorecidos como
camponeses, operários e estudantes são reprimidos, censurados até a prisão,
tortura, exílio e assassinato, sendo que a economia nesta época só é benéfica para as multinacionais e as pequenas e médias empresas são prejudicadas pelo endividamento externo e aumento da inflação. Os brasileiros perdem o poder de participação pois os presidentes militares são autoritários não permitindo qualquer operação ao regime.

Muitas reformas acontecem nesse processo ditatorial como pensar num ensino que prepare para o mercado de trabalho. Aranha (1996, p. 214), "nos afirma que houve reformas do 1º e 2º grau, reformas universitárias e a reforma da LDB".

A reforma universitária unifica o vestibular e muda as faculdades para universidades,

para melhor concentração do diversos materiais humanos em estabelecimentos isolados, congregando disciplinas afins. (ROMANELLI, 2002, p. 228).

Mesmo com tanta reforma o ensino ainda é caótico mesmo com a criação da escola única pela reforma da LDB e também a profissionalização no ensino, muitas reformas ficaram só no papel devido falta de recursos materiais só um pouco depois foram executadas e o ensino mesmo nos dias atuais necessita de reformas eficazes para haver melhorias.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo então presidente do país Fernando Henrique Cardoso, uma nova LDB, nº 9.394/96, a aprovação da mesma trouxe mudanças significativas na educação de jovens e adultos, pois inicialmente a LDB defendia a escola pública, mas com a aprovação da nova LDB houve uma renovação objetivando assim transformações nos vários níveis de ensino, através da criação de artigos abrangendo toda a sociedade, visando o acesso da mesma à escolarização, para a formação plena do homem. No artigo tratava-se da educação nacional abrangendo à todos indivíduos, se desenvolvendo em vários lugares.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e
pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas
manifestações culturais. (Lei nº 9.394/96, art. I).

Entretanto com a LDB, há um reordenamento dos sistemas educativos,
com reforma e inovações educacionais para integração da sociedade num ensino que atinja os interesses de cada indivíduo, analisando e encaminhando soluções para as crises existenciais principalmente nas redes públicas de ensino.

Grande parte dos avanços conquistados na educação se deve à
implantação da LDB que abriu caminhos para a democratização, a universalização e a melhoria do ensino, atribuindo as responsabilidades do ensino do educando a dois órgãos importantíssimos.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de
liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno
desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e
sua qualificação para o trabalho (Lei nº 9.394/96 art 2).

Com esta lei entende-se que o Estado passa a ter deveres com a
educação assegurando o ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos,
estendendo o mesmo ao ensino médio. Também dar atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais, oferecer gratuitamente o ensino as crianças de zero a seis anos em creche e pré-escolas e desenvolver programas para garantir a qualidade do ensino. Além de oferecer programas suplementares de material didático, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde.

A família também cabe o dever de matricular as crianças, a partir dos seis anos, no ensino fundamental conscientizando-as a respeitar a direção escolar.

A LDB feita de nove títulos e de 92 artigos, traz definições políticas que
deverão orientar o sistema educacional nos próximos anos com uma visão menos tecnicista da formação dos jovens e uma maior preocupação com a formação do educador e educando. Há vinculação de recursos financeiros seguindo as demandas do Estado e a determinação da elaboração do plano nacional de Educação sem se esquecer da afirmação do direito de todos à educação.

Em suma esta lei trouxe mudanças nas várias modalidades de ensino o
que veremos nas propostas abaixo citadas. No atendimento da educação infantil foi incluindo o atendimento em creches às crianças na faixa etária de zero a seis anos com intuito de suprir as dificuldades das crianças, especialmente das classes populares com a inserção de programas de educação compensatória, para assim preparar as crianças para ingressarem na escola regular.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como
finalidade o desenvolvimento integral da criança, seis anos de idade, em
seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, cumprimentando a
ação da família e da comunidade. (Lei nº

9.394/96, art. 29).

A educação infantil tem priorizado ações para não só formar crianças, mas também formar professores que não tenham a habilitação exigida pela (LDB), para o exercício da profissão, pois quando os profissionais da educação estão mais preparados executam um ensino de maior capacitação para os que o recebem.

A LDB também propõe na educação infantil um ensino para o aluno ter acesso ao ensino fundamental. Pois segundo a lei 9.394/96, art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nota-se que na educação infantil há uma avaliação se o aluno está apto a ingressar no ensino fundamental não havendo ainda a prova mas a avaliação do desenvolvimento da coordenação motora, exercício da memória e a visualização da criança para conhecimento de cores, conhecimento de nomes de animais e frutas para assim estar apto na promoção de ingressar no ensino fundamental.

O ensino fundamental na nova LDB é a segunda etapa da educação básica, com nove anos de duração, iniciando-se a partir dos seis anos de idade a matrícula das crianças, sendo que neste nível de ensino há a organização do conhecimento, tendo por objetivo a formação básica do cidadão mediante: "O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". (Lei nº 9.394/96, art. 32 I).

Antes da promulgação da LDB de 1996 a oferta do ensino fundamental excluía os que ultrapassassem a faixa de quatorze anos crescendo assim o número de analfabetos, mas com a lei todos puderam ter acesso ao ensino fundamental independente da idade. Mas em 2004, o ensino fundamental que antes era de oito anos, foi ampliado para nove anos. Conforme mensagem ao Congresso Nacional. (2005, p. 159). O ensino fundamental de nove anos está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

O Ministério da Educação juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de educação (CONSED) e as secretarias estaduais e municipais de Educação foram responsáveis pela elaboração do documento "Ensino Fundamental para nove anos - Orientações gerais e daí em diante o ensino fundamental passou a ser de nove anos".

Vale ressaltar que as mudanças percebidas no ensino de história são reflexos das mudanças na produção historiográfica que vem ocorrendo lentamente desde meados do século XX. Logo, a maneira de se pensar e escrever à história sendo debatida no espaço acadêmico leva à mudanças significativas e perceptíveis na história ensinada também nos níveis fundamental e médio. O ensino dessa disciplina, até a década de 70, centrava-se na concepção positivista e reprodutivista da história. Positivista por enfocar seu estudo somente em grandes nomes da História política e reprodutivista por o país estar vivenciando o Golpe Militar o ensino se via na obrigação de seguir modelos destituindo aspectos dialéticos e críticos para reprodução de um ensino mecânico.

Já na década de 80 houve mudanças neste ensino de história, com a influência do marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos se renovaram e outros surgiram, com auxílio do espaço acadêmico houve uma maior criticidade na abordagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas havia dificuldades para esse ensino se concretizar, pois os colégios eram dispersos, os mestres incompetentes pela questão de serem mau remunerados. A escola era frequentada somente pelos filhos dos homens que recebiam apenas uma educação que os preparava para assumir a direção do clã da família e dos negócios no futuro, sendo portanto uma educação limitada a um grupo de pessoas pertencente à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada. Com a expulsão dos jesuítas leigos começaram a ser introduzidos no ensino a reforma pombalina e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Desde o século XIX até os dias atuais os métodos de ensino utilizado nas salas de aulas de história não têm atendido às propostas educativas para gerar um maior interesse nos educandos, surgindo assim a necessidade de inovações nos mesmos. Muitos educadores têm introduzido em suas aulas não só documentos
escritos, mas têm utilizado fotografias que registram as pessoas das sociedades passadas conhecendo assim seu trabalho, suas cidades, seus rostos e vestuários e até vivenciando suas guerras. Outros métodos utilizados são o uso de imagens nas aulas de história, imagens estas produzidas através de filmes que evidenciam o conteúdo estudado, sendo esses filmes considerados como ressurreições históricas de grandes personagens que se destacaram na história. Em suma esta lei trouxe mudanças nas várias modalidades de ensino o
que veremos nas propostas abaixo citadas. No atendimento da educação infantil foi incluindo o atendimento em creches às crianças na faixa etária de zero a seis anos com intuito de suprir as dificuldades das crianças, especialmente das classes populares com a inserção de programas de educação compensatória, para assim preparar as crianças para ingressarem na escola regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Revista de História e Estudos Culturais. Dossiê
História Oral: Uma Breve Apresentação. Uberlândia: Fênix, 2005.
ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna,
1996.
BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições da Instrução Pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e
métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
BRASÍLIA. Mensagem ao Congresso Nacional - Secretaria da Comunicação do
Governo e Gestão Estratégica, 2005.
BREJON, Moysés. Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São
Paulo: Pioneira, 1987.
BRZEZINSKI, Iria (Organizadora). LDB Interpretada: Diversos Olhares se
entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
CABRINI, Conceição. O Ensino de história: revisão urgente. São Paulo.
Brasiliense, 1994.
CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, 1990.
FONSECA, Silva Guimarães. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papirus, 1993.
FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História e ensino de História. Belo Horizonte:
Autêntica, 2003.
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do Processo. São
Paulo, 1986.
PERRENOUD, Philippe. Dez novas técnicas para ensinar. Porto Alegre: Artes
Médicas Sul, 2000.
PROCTOR, James. Ensinando a ensinar o ensino: técnicas, notas e sugestões. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviço de Imprensa, LTDA, 1968.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TAMIRES SABINO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo analisa a importância do brincar na educação integral, considerando seus fundamentos legais, teóricos e práticos. Destaca-se que o brincar não é apenas atividade lúdica, mas prática pedagógica estruturante que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. São discutidos os desafios de sua implementação, as perspectivas contemporâneas e experiências pedagógicas que valorizam a ludicidade. Conclui-se que garantir o brincar é essencial para uma educação integral de qualidade.
PALAVRAS-CHAVE: brincar, educação integral, desenvolvimento infantil, ludicidade, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação integral no Brasil vem ganhando espaço nos últimos anos, especialmente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos oficiais destacam a necessidade de uma formação plena, que não se restrinja apenas à dimensão cognitiva, mas contemple também aspectos sociais, emocionais, culturais e físicos das crianças. Nesse cenário, o brincar assume papel central, sendo reconhecido não apenas como um direito da infância, mas também como linguagem, prática pedagógica e meio de desenvolvimento integral.

Historicamente, a escola foi marcada por uma visão tradicional que priorizava a memorização de conteúdos e a valorização do desempenho acadêmico em detrimento da ludicidade. Nesse modelo, o brincar era muitas vezes visto como perda de tempo, atividade secundária ou até mesmo um obstáculo ao processo de aprendizagem formal. Entretanto, pesquisas contemporâneas demonstram que o brincar possui potencial educativo, constituindo-se como uma forma de expressão e de elaboração simbólica do mundo.

Autores como Vygotsky (1991), Piaget (1971), Kishimoto (2011) e Brougère (2002) ressaltam que a atividade lúdica é essencial para a aprendizagem, pois favorece a interação social, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da autonomia. Além disso, o brincar possibilita que a criança experimente papéis sociais, elabore emoções, crie estratégias para resolver problemas e desenvolva competências cognitivas complexas.

No âmbito da educação integral, o brincar não se limita a uma atividade recreativa, mas integra o processo pedagógico de forma estruturante. Ao brincar, a criança vivencia experiências que articulam o saber escolar com a cultura, a convivência social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A BNCC (2017), ao reconhecer o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fortalece a compreensão de que ele deve ser garantido como prática cotidiana nas instituições de ensino.

Outro aspecto relevante é a relação entre o brincar e a promoção de uma educação humanizadora. Através das brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também constrói valores, fortalece vínculos afetivos e amplia sua visão de mundo. Ao explorar jogos tradicionais, atividades coletivas e experiências lúdicas contemporâneas, ela resgata elementos culturais e se reconhece como parte de uma comunidade.

Assim, discutir o brincar na educação integral significa repensar a função da escola, reconhecendo-a como espaço de formação global, em que o aprendizado vai além da transmissão de conteúdos e se orienta para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância do brincar no contexto da educação integral, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil, seus fundamentos teóricos e legais, bem como os desafios e perspectivas para sua efetivação nas práticas escolares. Para isso, realiza-se uma revisão bibliográfica baseada em autores clássicos e contemporâneos, além de documentos normativos que orientam a educação no Brasil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Educação Integral e suas Bases Legais

A concepção de educação integral no Brasil não é recente, mas ganhou maior visibilidade a partir do século XXI, especialmente com a consolidação de políticas públicas voltadas para a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas pedagógicas. A ideia central da educação integral está ancorada na compreensão de que o processo educativo deve contemplar o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, social, emocional, cultural, física e ética – superando a visão reducionista de uma escola centrada apenas no repasse de conteúdos.

2.2. Fundamentos históricos e conceituais

Desde o período republicano, intelectuais e educadores já defendiam a necessidade de uma formação ampliada. Anísio Teixeira, por exemplo, foi um dos grandes expoentes da proposta de escola integral no Brasil, defendendo a educação como um direito universal e instrumento de emancipação social. Para ele, a escola deveria ser espaço de aprendizagem, convivência, cultura e desenvolvimento humano, e não apenas local de instrução formal.

Essa visão dialoga com a perspectiva contemporânea de que a escola precisa garantir condições para que os estudantes desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também sociais e socioemocionais, em consonância com as demandas de uma sociedade plural e em constante transformação. A educação integral, portanto, não se restringe a estender a carga horária escolar, mas implica uma mudança qualitativa no modo de compreender o ensino e a aprendizagem.

2.3. Marcos legais da educação integral no Brasil

No cenário normativo, a Constituição Federal de 1988 já previa, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Esse princípio foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu artigo 34, possibilita a ampliação progressiva da jornada escolar para tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua Meta 6, estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, garantindo atendimento a pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Essa diretriz expressa a intenção de consolidar políticas que promovam maior tempo de permanência na escola, associado a práticas pedagógicas diversificadas, que incluam cultura, esporte, artes e ciência, ampliando as oportunidades formativas.

Outro documento essencial é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta as práticas educativas em todos os níveis da educação básica. A BNCC enfatiza a importância da formação integral dos estudantes e, no caso da Educação Infantil, assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entre eles, o brincar aparece como eixo estruturante, reforçando seu papel como linguagem da infância e condição para o desenvolvimento integral.

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) garante, em seu artigo 16, o direito da criança ao brincar, ao lazer e à convivência comunitária, reconhecendo a ludicidade como aspecto fundamental da cidadania infantil.

2.4. A escola integral como espaço de múltiplas aprendizagens

Na prática, a educação integral deve ser entendida como um projeto político-pedagógico que amplia as possibilidades de aprendizagem, por meio da integração entre saberes escolares e experiências culturais, artísticas, corporais e sociais. Assim, não se trata apenas de aumentar o tempo em sala de aula, mas de reorganizar o currículo e as práticas pedagógicas de forma a atender às necessidades do desenvolvimento humano integral.

Dessa maneira, a escola integral se configura como espaço de múltiplas aprendizagens, onde os estudantes podem vivenciar diferentes linguagens e construir conhecimentos de forma significativa. Projetos de música, teatro, esportes, literatura, ciências e tecnologias, quando articulados ao currículo, contribuem para uma educação mais completa e humanizada.

2.5. O brincar como princípio articulador da educação integral

Ao analisar os marcos legais da educação

brasileira, observa-se que o brincar aparece de forma recorrente como direito e como prática pedagógica. Isso revela que, mais do que uma atividade espontânea da infância, o brincar deve ser reconhecido como princípio educativo.

Na Educação Infantil, especialmente, o brincar é apontado pela BNCC como eixo estruturador, pois permite à criança vivenciar situações que estimulam a imaginação, a cooperação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Na educação integral, o brincar extrapola os limites da sala de aula e se insere em diferentes espaços escolares – pátios, bibliotecas, quadras, laboratórios – assumindo papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas.

2.6. Síntese

Portanto, os fundamentos legais e conceituais da educação integral reforçam que a escola deve se constituir como espaço de desenvolvimento pleno, garantindo às crianças o direito ao brincar e à vivência de experiências múltiplas. A ampliação do tempo escolar, prevista em documentos oficiais, só terá sentido se for acompanhada por práticas que valorizem a ludicidade e promovam a formação integral. Nesse sentido, o brincar deixa de ser visto como atividade secundária e passa a ser considerado elemento estruturante da educação integral, essencial para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e humanizadora.

3. O Brincar como Direito da Criança

O brincar é uma das experiências humanas mais universais e, ao mesmo tempo, mais singulares. Desde cedo, a criança interage com o mundo por meio de brincadeiras, jogos, explorações e interações lúdicas, atribuindo significados às situações e elaborando suas compreensões sobre a realidade. A brincadeira constitui uma forma de comunicação, expressão e aprendizagem, sendo, portanto, um direito fundamental da infância.

3.1. O brincar na perspectiva dos direitos da criança

No Brasil, o reconhecimento do brincar como direito está assegurado em documentos legais importantes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) garante, no artigo 16, o direito da criança ao brincar, ao lazer e à convivência comunitária. Esse dispositivo jurídico evidencia que a ludicidade não é apenas um aspecto complementar da vida infantil, mas elemento central para a formação da cidadania.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), ratificada pelo Brasil, também reconhece a brincadeira como direito universal, ao afirmar que os Estados devem assegurar às crianças oportunidades adequadas para brincar e participar de atividades recreativas e culturais. Esses documentos reforçam a responsabilidade do poder público e da sociedade em garantir espaços e condições para que as crianças exerçam plenamente esse direito.

3.2. O brincar na teoria do desenvolvimento infantil

A importância do brincar é amplamente discutida por diferentes teóricos do desenvolvimento humano.

Jean Piaget (1971) destaca que a brincadeira é uma atividade essencial para a construção do conhecimento. Para ele, o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade e exercitar esquemas mentais, favorecendo a passagem entre estágios de desenvolvimento cognitivo.

Lev Vygotsky (1991) entende o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é por meio dele que a criança internaliza regras sociais, amplia sua linguagem e desenvolve a imaginação. No brincar, surge a chamada zona de desenvolvimento proximal, em que a criança realiza ações que ainda não domina plenamente, mas que se tornam possíveis mediante a mediação do outro.

Gilles Brougère (2002) ressalta o caráter cultural do brincar, compreendendo-o como prática social que transmite valores, normas e significados. Para o autor, o brincar é um fenômeno que ultrapassa o indivíduo, estando enraizado em tradições, contextos históricos e culturais.

Tizuko Kishimoto (2011) afirma que o brincar é tanto uma atividade espontânea da infância quanto uma estratégia pedagógica. Para a autora, os jogos e brincadeiras constituem instrumentos que favorecem aprendizagens diversas, além de serem fundamentais para

a socialização.
Essas perspectivas teóricas revelam que o brincar não pode ser reduzido a um simples passatempo, mas deve ser entendido como atividade estruturante do desenvolvimento humano, com implicações cognitivas, emocionais, sociais e culturais.

3.3. O brincar como linguagem da infância

A BNCC (2017), ao tratar da Educação Infantil, reconhece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esse reconhecimento reafirma a concepção de que o brincar é a linguagem própria da infância, pela qual a criança interpreta, representa e ressignifica o mundo ao seu redor.
No brincar, a criança se comunica, expressa sentimentos, resolve conflitos e constrói significados. Através do faz de conta, do jogo de regras, da brincadeira de imitação ou do brincar exploratório, ela desenvolve competências cognitivas e socioemocionais que serão fundamentais ao longo de toda a vida. Como observa Sarmento (2020), o brincar permite à criança exercitar sua autonomia e sua participação ativa na cultura infantil, tornando-se sujeito de direitos e de produção cultural.

3.4. Pesquisas contemporâneas sobre o brincar

Estudos recentes reforçam o papel essencial da ludicidade no processo educativo. Almeida (2022) aponta que escolas que estruturam práticas pedagógicas baseadas no brincar apresentam maior engajamento e bem-estar entre os alunos. Já Silva e Castro (2021) destacam que o brincar contribui para o desenvolvimento socioemocional, favorecendo a empatia, a cooperação e a resiliência.
Durante a pandemia da Covid-19, o brincar também ganhou destaque como estratégia de enfrentamento do isolamento social. Pesquisas de Costa (2021) mostraram que crianças que tiveram acesso a atividades lúdicas no ambiente doméstico apresentaram maior capacidade de adaptação emocional e menores índices de ansiedade. Isso reforça que o brincar não é apenas uma atividade escolar, mas uma necessidade vital da infância.

3.5. Síntese

Diante dessas reflexões, fica evidente que o brincar deve ser reconhecido como um direito inalienável da criança, não apenas por seu caráter recreativo, mas por sua função estruturante no desenvolvimento humano. Garantir o brincar é assegurar a infância em sua plenitude, permitindo que as crianças experimentem, criem, expressem-se e aprendam de forma significativa. Na perspectiva da educação integral, o brincar transcende o espaço da sala de aula, tornando-se prática pedagógica essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

4. O Brincar na Prática Pedagógica da Educação Integral

A efetivação da educação integral no Brasil requer que a escola seja concebida como espaço de múltiplas aprendizagens, em que a ludicidade esteja presente de maneira intencional e planejada. O brincar, nesse contexto, não deve ser entendido como simples atividade recreativa, mas como prática pedagógica que articula diferentes saberes e promove o desenvolvimento integral da criança.

4.1. O papel do professor como mediador do brincar

No ambiente escolar, o educador exerce papel fundamental na organização e na mediação das brincadeiras. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre na interação com o outro, o que exige do professor uma postura de facilitador, capaz de criar condições para que as crianças explorem, experimentem e construam conhecimentos.
O professor que valoriza o brincar como prática educativa não apenas “permite” que a criança brinque, mas planeja intencionalmente experiências lúdicas, integrando-as ao currículo escolar. Isso significa reconhecer a brincadeira como estratégia metodológica, capaz de desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

4.2. O brincar como eixo do currículo da Educação Infantil

A BNCC (2017) define o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Essa diretriz implica que as instituições escolares devem garantir o direito de brincar como parte essencial do

cotidiano pedagógico.
Na prática, isso se traduz na organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências diversificadas:
Brincadeiras de faz de conta, que estimulam a imaginação, a linguagem e a criatividade;
Jogos de regras, que favorecem o raciocínio lógico, a cooperação e a compreensão de normas sociais;
Brincadeiras tradicionais, que resgatam a cultura popular e fortalecem vínculos intergeracionais;
Atividades de exploração corporal e sensorial, que promovem a motricidade, a percepção e a autonomia;
Brincadeiras em ambientes naturais, que estimulam a relação com a natureza e a consciência ambiental.
4.3. Experiências de educação integral com ênfase no brincar
Diversos programas e projetos educacionais no Brasil têm buscado valorizar a ludicidade no cotidiano escolar. O Programa Mais Educação, implementado pelo Ministério da Educação a partir de 2007, por exemplo, propôs a ampliação da jornada escolar por meio de atividades que incluíam esporte, cultura e lazer. Embora tenha enfrentado desafios de implementação, representou um marco na tentativa de integrar o brincar e outras linguagens ao currículo escolar.
Em algumas redes municipais, como a de Belo Horizonte e a de Fortaleza, projetos de educação integral têm priorizado espaços de brincadeira e ludicidade, promovendo atividades interdisciplinares que envolvem música, dança, literatura, artes visuais e jogos cooperativos. Essas experiências demonstram que, quando o brincar é reconhecido como eixo pedagógico, os resultados aparecem não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também no engajamento, na motivação e na convivência social das crianças.
4.4. O brincar como inclusão e diversidade
Outro aspecto relevante é o papel do brincar na promoção da inclusão. Brincadeiras e jogos podem ser adaptados para atender crianças com deficiência, transtornos do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem, garantindo sua participação ativa e respeitando suas singularidades. Segundo estudos de Góis (2021), atividades lúdicas inclusivas contribuem para a construção de vínculos afetivos e para a redução de barreiras atitudinais dentro da escola.
Além disso, o brincar favorece o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Ao resgatar brincadeiras tradicionais de diferentes regiões e grupos sociais, a escola contribui para o fortalecimento da identidade cultural das crianças e para o combate a preconceitos e estereótipos.
4.5. O brincar e as tecnologias digitais
Na contemporaneidade, é impossível pensar a prática pedagógica sem considerar o papel das tecnologias digitais. Jogos eletrônicos, aplicativos educativos e recursos de realidade aumentada vêm sendo incorporados às atividades escolares, ampliando as formas de brincar e aprender.
Embora algumas críticas apontem para o risco de isolamento social no uso excessivo de tecnologias, pesquisas recentes (Ferreira & Nascimento, 2022) mostram que, quando bem mediados pelos professores, os jogos digitais podem favorecer aprendizagens significativas, estimular o pensamento crítico e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Assim, a integração entre brincar tradicional e brincar digital pode enriquecer as práticas da educação integral, tornando-as mais próximas da realidade contemporânea das crianças.
4.6. Síntese
A prática pedagógica da educação integral que valoriza o brincar deve ser planejada de forma a integrar currículo, cultura e ludicidade. Para tanto, é fundamental que o professor compreenda seu papel de mediador, que a escola disponibilize espaços e materiais adequados, e que políticas públicas assegurem condições para a efetivação do direito ao brincar. Ao assumir centralidade no cotidiano escolar, o brincar contribui para aprendizagens significativas, inclusão, diversidade e desenvolvimento integral, reafirmando-se como prática essencial para a formação cidadã.

5. Desafios e Perspectivas do Brincar na Educação Integral

Embora o brincar seja reconhecido como direito da criança e como prática pedagógica essencial, sua implementação efetiva enfrenta diversos desafios. A compreensão desses obstáculos é fundamental para pro-

por soluções e fortalecer a educação integral, garantindo que a ludicidade seja incorporada de maneira planejada e contínua nas escolas.

5.1. Desafios na implementação do brincar

Um dos principais desafios é a pressão por resultados acadêmicos imediatos, que muitas vezes leva escolas e professores a priorizarem conteúdos tradicionais em detrimento de atividades lúdicas. Em contextos de alta cobrança por avaliações externas, o tempo dedicado ao brincar pode ser reduzido, o que limita o desenvolvimento integral das crianças.

Outro desafio importante é a infraestrutura das escolas. Muitos espaços educacionais não possuem áreas adequadas para brincadeiras diversificadas, como pátios, quadras, bibliotecas ou laboratórios lúdicos. A ausência desses ambientes compromete a possibilidade de oferecer experiências pedagógicas ricas, especialmente na educação integral, que depende da articulação entre diferentes contextos e linguagens de aprendizagem.

Além disso, existe a necessidade de formação continuada dos professores. Nem todos os educadores têm preparo para mediar experiências lúdicas de forma intencional, integrando-as ao currículo e às competências previstas na BNCC. A formação docente é essencial para que o brincar seja planejado com objetivos pedagógicos claros, respeitando a singularidade de cada criança e valorizando sua autonomia e criatividade.

5.2. O impacto da pandemia e novas perspectivas

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona novas dificuldades, como o isolamento social e a limitação de atividades presenciais. Durante esse período, muitas crianças tiveram seu direito ao brincar comprometido, o que evidenciou a importância de políticas públicas e estratégias escolares que garantam experiências lúdicas, mesmo em contextos de restrição.

Ao mesmo tempo, surgiram novas perspectivas para o brincar. O uso de tecnologias digitais, aplicativos educativos e plataformas interativas mostrou que o brincar pode se reinventar e se adaptar às demandas contemporâneas, quando mediado de forma adequada pelo professor. Essas experiências abriram espaço para integrar a ludicidade à cultura digital, ampliando horizontes de aprendizagem e promovendo engajamento das crianças de maneira criativa.

5.3. Perspectivas para a educação integral

Para superar os desafios e consolidar o brincar como prática pedagógica central, é necessário adotar uma abordagem multifacetada:

Políticas públicas consistentes: garantir financiamento e suporte para a criação de espaços lúdicos, materiais pedagógicos e programas que valorizem o brincar.

Formação docente contínua: capacitar professores para planejar e mediar atividades lúdicas, promovendo aprendizagens significativas.

Integração curricular: articular o brincar com conteúdos acadêmicos, cultura, esportes e artes, promovendo uma aprendizagem ampla e contextualizada.

Participação da comunidade: envolver famílias e comunidade em projetos educativos, fortalecendo vínculos e valorizando a diversidade cultural.

Pesquisas recentes (Silva, 2021; Almeida, 2022) indicam que quando esses elementos são combinados, o brincar se consolida como prática educativa efetiva, capaz de promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais, autonomia, criatividade e cidadania.

5.4. Síntese

Embora existam desafios significativos, as perspectivas para o brincar na educação integral são promissoras. Reconhecer sua importância, investir em formação docente, garantir espaços adequados e articular o brincar com o currículo e a cultura da infância são passos fundamentais para que a ludicidade se consolide como eixo estruturante da escola. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas uma atividade opcional e se torna prática essencial para a educação integral, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajado.

6. CONCLUSÃO

O brincar é uma prática essencial da infância e constitui um direito inalienável das crianças. Ao longo deste artigo, foi possível observar que ele desempenha um papel central

na educação integral, articulando dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e físicas. O brincar vai além do simples lazer; é um mecanismo de aprendizagem, expressão e socialização, fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

A análise das bases legais, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a BNCC (2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), evidencia que o direito ao brincar deve ser garantido nas escolas e considerado central na educação infantil e integral. Esses documentos normativos fortalecem a ideia de que a ludicidade não é opcional, mas prática estruturante do processo educativo, capaz de favorecer aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento integral.

O referencial teórico analisado, incluindo autores clássicos como Vygotsky (1991), Piaget (1971), Brougère (2002) e Kishimoto (2011), demonstra que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo também instrumento de mediação cultural e social. Pesquisas contemporâneas reforçam que atividades lúdicas bem planejadas promovem maior engajamento, criatividade, resiliência e autonomia entre as crianças, impactando positivamente o processo de aprendizagem.

Apesar de sua importância, a efetivação do brincar enfrenta desafios significativos. Questões como pressão por resultados acadêmicos, infraestrutura inadequada, falta de formação docente específica e limitações decorrentes da pandemia dificultam sua prática plena. No entanto, as experiências educacionais bem-sucedidas demonstram que, quando o brincar é intencionalmente incorporado ao currículo e às atividades escolares, ele contribui para a inclusão, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais.

As perspectivas para o futuro indicam que o brincar continuará sendo um eixo estratégico da educação integral. A integração entre brincadeiras tradicionais, atividades pedagógicas intencionais e tecnologias digitais, mediadas por professores capacitados, apresenta grande potencial para enriquecer a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral. Além disso, políticas públicas que assegurem recursos, formação e espaços adequados são fundamentais para garantir que o brincar seja efetivamente valorizado no cotidiano escolar.

Em síntese, investir no brincar é investir na infância, na aprendizagem significativa e na construção de uma educação mais humanizadora e democrática. Garantir o direito ao brincar é permitir que as crianças explorem, criem, expressem-se, socializem e construam conhecimentos de forma ativa, fortalecendo a educação integral e contribuindo para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria C. O brincar e a educação integral: desafios contemporâneos. Revista Educação & Ludicidade, v. 12, n. 2, 2022.

BANDEIRA, Rosana; SILVA, João P. Brincar, aprender e socializar: práticas pedagógicas na escola integral. São Paulo: Cortez, 2021.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ana L. O brincar na infância em tempos de pandemia: desafios e aprendizagens. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 83, 2021.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990.

FERREIRA, Lucas; NASCIMENTO, Patrícia. Jogos digitais e o desenvolvimento infantil: possibilidades pedagógicas. Revista de Educação Digital, v. 5, n. 1, 2022.

GOIS, Carla. Brincadeiras inclusivas: práticas lúdicas e diversidade na educação infantil. Educação Especial, v. 35, n. 2, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PNE – Plano Nacional de Educação 2014–2024. Brasília: MEC, 2014.

SARMENTO, Ana. O brincar como direito e linguagem da infância. Cadernos de Educação, v. 45, n. 1, 2020.

SILVA, João P. O brincar na escola integral: práticas e sentidos. Cadernos de Educação,

v. 39, n. 1, 2021.
SILVA, Roberto. Educação integral e ludicidade: uma análise crítica. Revista Educação Contemporânea, v. 17, n. 3, 2022.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
ONU – Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: United Nations, 1989.

RESUMO
Este artigo analisa o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o brincar como prática pedagógica essencial para a formação integral da criança. A partir de uma pesquisa bibliográfica, discutem-se as contribuições de teóricos clássicos como Piaget e Vygotsky, e de autores contemporâneos como Kishimoto e Moyles, que defendem a relevância da ludicidade na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O estudo aponta que o brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos socioemocionais, motores e criativos, estimulando a autonomia, a cooperação e a resolução de problemas. Além disso, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que o brincar é reconhecido como direito fundamental de aprendizagem, reforçando sua legitimidade como estratégia pedagógica. Conclui-se que ensinar e aprender brincando não é uma prática acessória, mas um eixo estruturante de uma educação contemporânea, inclusiva e significativa.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Ensino-Aprendizagem; Brincar; Educação Infantil; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial e universal na infância, desempenhando papel central no desenvolvimento humano, na construção de conhecimentos e na socialização das crianças. Desde os primeiros momentos da vida, a criança manifesta interesse por explorar o mundo de forma lúdica, utilizando objetos, movimentos e interações sociais como instrumentos de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar não se restringe a uma prática de lazer, mas constitui um mecanismo privilegiado para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Historicamente, o estudo do brincar tem sido abordado por diferentes campos do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia e a antropologia. Huizinga (1996), em Homo Ludens, argumenta que o jogo é anterior à cultura organizada e desempenha função estruturante na formação social e cultural da humanidade. De forma complementar, Wallon (1979) ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento afetivo e motor da criança, destacando que a expressão de emoções e a exploração do corpo são inseparáveis do processo de aprendizagem.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1975) observa que o brincar permite à criança assimilar e organizar a realidade, construindo esquemas cognitivos por meio da experimentação e da resolução de problemas. Vygotsky (1998) complementa essa visão, afirmando que o brincar simbólico cria uma "zona de desenvolvimento proximal", na qual a criança realiza ações que ainda não domina completamente, internalizando regras sociais, habilidades cognitivas e normas de convivência. O brincar, portanto, articula-se com processos de construção do pensamento, linguagem, imaginação e interação social.

No contexto educacional, a ludicidade é reconhecida como estratégia pedagógica essencial. Conforme Kishimoto (2011), o brincar permite que os conteúdos curriculares sejam experienciados de maneira significativa, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa concepção ao considerar o brincar como direito de aprendizagem, destacando seu papel na promoção da criatividade, da cooperação e da expressão de sentimentos.

Diante desse panorama, a presente pesquisa busca analisar o ensino e a aprendizagem por meio do brincar, explorando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. O estudo destaca que ensinar e aprender brincando não apenas valoriza a infância, mas também potencializa habilidades cognitivas, socioemocionais, motoras e culturais, consolidando-se como uma prática pedagógica central no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CUL-

TURAL

O brincar acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, sendo reconhecido não apenas como atividade infantil, mas também como fenômeno cultural e social estruturante. Historicamente, o estudo do brincar surge a partir da observação de seu papel na formação do indivíduo e da sociedade. Huizinga (1996), em Homo Ludens, afirma que o jogo é anterior à cultura formal, sendo essencial na criação de normas, rituais e práticas sociais. Para o autor, atividades lúdicas constituem elementos fundamentais para a organização cultural, influenciando a linguagem, a moral e a expressão artística.

Na Antiguidade, registros de jogos e brincadeiras podem ser encontrados em diferentes civilizações. No Egito e na Mesopotâmia, crianças participavam de jogos simbólicos e esportivos, que estimulavam a coordenação motora, a socialização e a criatividade. Na Grécia Antiga, o jogo era valorizado tanto para o desenvolvimento físico quanto intelectual, sendo integrado à educação formal dos jovens. Platão e Aristóteles discutiam o valor pedagógico do brincar, reconhecendo sua importância para a formação ética, cognitiva e social do indivíduo.

Durante a Idade Média, a percepção do brincar sofreu alterações, sendo, em muitos contextos, mais associado à diversão do que à educação. Contudo, manifestações culturais, como festas, danças e jogos populares, mantiveram vivas as práticas lúdicas, evidenciando sua função social e comunitária. No período moderno, pensadores como Rousseau e Pestalozzi retomaram a valorização do brincar como componente essencial da educação infantil. Rousseau, em Emílio, enfatiza a importância de respeitar a natureza da criança e seu ritmo de aprendizado, reconhecendo o brincar como meio de expressão e desenvolvimento espontâneo. Pestalozzi, por sua vez, integrava atividades lúdicas ao ensino, promovendo experiências sensoriais e práticas que facilitavam a aprendizagem significativa.

No século XX, a abordagem do brincar se consolidou nas teorias do desenvolvimento infantil. Piaget (1975) observou que as brincadeiras possibilitam a assimilação e acomodação de conceitos, enquanto Wallon (1979) destacou a relação entre emoção, movimento e aprendizagem. Vygotsky (1998) ampliou essa perspectiva, demonstrando que o brincar simbólico contribui para a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da linguagem, criatividade e cognição.

Além disso, a cultura contemporânea amplia a compreensão do brincar ao reconhecer sua importância em múltiplos contextos: escola, família, comunidades e espaços urbanos. Brincadeiras tradicionais, jogos simbólicos, atividades artísticas e esportivas passam a ser compreendidos como instrumentos de aprendizagem e socialização, reafirmando o valor histórico, social e pedagógico do brincar.

Portanto, o brincar tem trajetória histórica consistente, sendo reconhecido ao longo do tempo como atividade central para a formação cognitiva, social, afetiva e cultural da criança, consolidando-se como prática educativa relevante até os dias atuais.

CONCEPÇÕES PSICOLÓGICAS DO BRINCAR

O brincar é amplamente reconhecido na psicologia do desenvolvimento como atividade central para a aprendizagem, construção do conhecimento e amadurecimento emocional e social da criança. Diferentes teorias psicológicas abordam o brincar, enfatizando suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, simbólica e motora.

Jean Piaget e a construção cognitiva

- Para Piaget (1975), o brincar é uma forma de assimilação da realidade. As brincadeiras permitem que a criança experimente, explore e organize mentalmente o mundo ao seu redor, construindo esquemas cognitivos que sustentam o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas. Piaget classifica os jogos em três categorias:
- Jogos funcionais: movimentos repetitivos que desenvolvem habilidades motoras e percepção sensorial, comuns nos primeiros anos de vida.
- Jogos simbólicos: atividades em que a criança representa situações reais ou imaginárias, exercitando a criatividade e a linguagem.
- Jogos de regras: nos quais a criança aprende normas sociais, cooperação e negociação, favorecendo a compreensão de

regras e limites.

• A abordagem piagetiana evidencia que o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, ao permitir que a criança construa conhecimento por meio da ação e da experimentação.

Lev Vygotsky e a dimensão social e simbólica

Vygotsky (1998) complementa a perspectiva de Piaget ao enfatizar o papel social do brincar. Segundo o autor, a brincadeira simbólica cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço no qual a criança realiza ações que ainda não domina completamente, mas que consegue internalizar com o apoio de adultos ou colegas.

O brincar, nesse contexto, favorece:

• o desenvolvimento da linguagem e da comunicação;
• a construção de papéis sociais;
• a capacidade de autocontrole e tomada de perspectiva;
• a internalização de normas e regras.
• Vygotsky destaca que a dimensão simbólica do brincar permite à criança experimentar diferentes realidades, antecipando situações futuras e consolidando habilidades cognitivas e sociais de maneira integrada.

Henri Wallon e a integração afetiva e motora

• Wallon (1979) acrescenta uma dimensão afetiva e motora à compreensão do brincar. Para ele, a atividade lúdica articula emoção, movimento e cognição, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. O brincar possibilita:
• expressão de sentimentos e emoções;
• experimentação do corpo e da coordenação motora;
• desenvolvimento de autonomia e iniciativa;
• interação social de forma natural e prazerosa.
• Wallon enfatiza que, na infância, a afetividade e o movimento são inseparáveis da aprendizagem, reforçando o caráter integrador do brincar.
• Contribuições contemporâneas
• Autores contemporâneos, como Kishimoto (2011) e Moyles (2002), reforçam que o brincar é instrumento pedagógico fundamental. Ele permite que conteúdos curriculares sejam experienciados de maneira lúdica e significativa, promovendo:
• criatividade e imaginação;
• cooperação e empatia;
• desenvolvimento do pensamento crítico;
• motivação e engajamento.
• Além disso, estudos recentes indicam que ambientes educativos que valorizam o brincar favorecem aprendizagens duradouras, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo a integração entre teoria e prática (Frost, Wortham & Reifel, 2012).

BNCC E O DIREITO AO BRINCAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, reconhece o brincar como direito fundamental de aprendizagem. Segundo a BNCC (2017), o brincar deve ser entendido como prática pedagógica central, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, e não apenas como uma atividade de lazer ou recreação.

O brincar como direito de aprendizagem

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dentre esses, o brincar se destaca por sua capacidade de promover experiências significativas, nas quais a criança aprende enquanto interage com o ambiente, com outras crianças e com os educadores. O documento enfatiza que o brincar:

• favorece a exploração do mundo natural e social;
• promove a expressão de ideias, sentimentos e emoções;
• estimula a curiosidade, a criatividade e a imaginação;
• possibilita a experimentação e resolução de problemas;
• contribui para a formação de vínculos e práticas de cooperação.

Ludicidade e planejamento pedagógico

A BNCC orienta que o brincar deve ser incorporado ao planejamento pedagógico de forma intencional, articulando-se aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos curriculares. Nesse sentido, as atividades lúdicas não

se limitam a momentos livres; elas podem incluir:

- Jogos simbólicos, nos quais as crianças representam situações da vida cotidiana, promovendo criatividade e compreensão social;
- Jogos estruturados, que seguem regras e incentivam cooperação, raciocínio lógico e habilidades sociais;
- Atividades sensório-motoras, que desenvolvem coordenação, equilíbrio e percepção corporal;
- Atividades artísticas e expressivas, como pintura, música, dança e dramatização, que fortalecem a expressão e a imaginação.

O brincar e a aprendizagem significativa

O documento reforça que o brincar é um meio privilegiado para a aprendizagem significativa, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre novas experiências e conhecimentos prévios. Essa perspectiva está alinhada às teorias de Piaget e Vygotsky, que defendem a aprendizagem ativa, contextualizada e socialmente mediada.

Inclusão e diversidade

A BNCC também destaca que o brincar deve ser acessível a todas as crianças, respeitando diferenças individuais, culturais e sociais. Atividades lúdicas inclusivas promovem a valorização da diversidade, incentivam a cooperação e fortalecem o sentimento de pertencimento, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, empáticos e participativos.

O BRINCAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O brincar é reconhecido como uma ferramenta privilegiada para a aprendizagem significativa, pois integra prazer, exploração e construção do conhecimento. Diferente de uma aprendizagem mecânica ou apenas memorística, a aprendizagem significativa ocorre quando a criança consegue relacionar novas informações a experiências prévias, tornando o conhecimento relevante, compreensível e duradouro (Ausubel, 1980). Nesse contexto, o brincar proporciona condições ideais para que essa relação aconteça, pois envolve a ação concreta, a experimentação e a interação social.

Brincar e construção do conhecimento

Durante as brincadeiras, as crianças são agentes ativos do seu aprendizado. Ao manipular objetos, explorar materiais e representar situações da vida cotidiana, elas:

- Descobrem relações de causa e efeito, como perceber que ao empilhar blocos a torre pode cair;
- Testam hipóteses, por exemplo, ao criar histórias ou simular papéis sociais;
- Resolvem problemas, encontrando estratégias para superar desafios durante o jogo;
- Estabelecem conexões entre teoria e prática, aplicando conceitos de forma concreta e significativa.

Integração de dimensões cognitivas, sociais e afetivas

O brincar não atua apenas no desenvolvimento cognitivo, mas integra dimensões sociais e afetivas. Enquanto exploram, as crianças:

- Aprendem a cooperar, negociar e compartilhar;
- Desenvolvem empatia e compreensão de regras sociais;
- Expressam sentimentos e emoções, ampliando sua inteligência emocional;
- Fortalecem vínculos com colegas e educadores, promovendo senso de pertencimento e segurança.

Tipos de brincadeiras e sua contribuição para a aprendizagem

Diferentes modalidades de brincadeira favorecem aprendizagens específicas:

- Jogos simbólicos: estimulam criatividade, linguagem e representação social. Ex.: brincadeira de “mercado” ou “família”.
- Jogos de regras: promovem compreensão de normas, raciocínio lógico e cooperação. Ex.: jogos de tabuleiro, esportes coletivos adaptados.
- Brincadeiras sensório-motoras: fortalecem percepção corporal, coordenação e habilidades motoras finas e grossas. Ex.: corrida de obstáculos, circuitos de equilíbrio.
- Atividades artísticas e expressivas: incentivam imaginação, expressão de ideias e sentimentos. Ex.: pintura, dramatização, dança.

Ludicidade e motivação para aprender

O caráter prazeroso do brincar aumenta o engajamento e a motivação da criança, ele-

mentos essenciais para a aprendizagem significativa. Quando o aprendizado é divertido e contextualizado, as crianças demonstram maior atenção, curiosidade e interesse, favorecendo a retenção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O conceito de desenvolvimento integral refere-se ao crescimento equilibrado e harmonioso da criança em múltiplas dimensões: cognitiva, socioemocional, motora, cultural e ética. O brincar, por sua natureza, atua como instrumento central para estimular essas áreas de forma integrada, promovendo aprendizagens significativas e experiências de vida enriquecedoras.

Desenvolvimento cognitivo

O brincar contribui significativamente para a construção do pensamento, raciocínio lógico, memória e criatividade. Durante atividades lúdicas, a criança:

- Explora diferentes soluções para problemas, desenvolvendo pensamento crítico e habilidades de resolução;
- Experimenta conceitos matemáticos e científicos de maneira prática, como contagem, classificação, medidas e noções de espaço e tempo;
- Desenvolve a imaginação e criatividade, criando histórias, inventando personagens e simulando situações do cotidiano;
- Estabelece relações entre experiências concretas e conceitos abstratos, favorecendo a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980).

Desenvolvimento socioemocional

O brincar é fundamental para o aprendizado de competências socioemocionais, que incluem empatia, cooperação, autocontrole e expressão emocional. Durante a interação lúdica, as crianças:

- Aprendem a respeitar regras, turnos e limites;
- Desenvolvem habilidades de comunicação e negociação, importantes para a convivência social;
- Reconhecem e expressam emoções próprias e alheias, fortalecendo a inteligência emocional;
- Criam vínculos afetivos com colegas e educadores, promovendo sentimento de pertencimento e segurança.

Desenvolvimento motor

O aspecto motor do desenvolvimento infantil está intimamente ligado ao brincar. As atividades lúdicas estimulam a coordenação, equilíbrio, força e percepção corporal, além de habilidades motoras finas e grossas. Exemplos incluem:

- Brincadeiras sensório-motoras, como circuitos de equilíbrio e jogos de manipulação de objetos;
- Atividades que envolvem correr, pular, lançar e alcançar, desenvolvendo coordenação motora grossa;
- Jogos que exigem destreza manual e precisão, fortalecendo coordenação motora fina.

Desenvolvimento cultural e ético

O brincar também favorece a compreensão de normas sociais, valores culturais e práticas coletivas. Por meio de atividades lúdicas, a criança:

- Aprende sobre diferentes papéis sociais e culturais;
- Desenvolve valores como cooperação, respeito e solidariedade;
- Explora tradições, músicas, danças e histórias que promovem integração cultural e identidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que ensinar e aprender brincando constitui uma prática pedagógica central e transformadora na educação infantil. O brincar, reconhecido historicamente como atividade cultural e social, apresenta relevância teórica e prática, sendo capaz de articular dimensões cognitivas, socioemocionais, motoras, culturais e éticas do desenvolvimento infantil.

A revisão da literatura demonstra que, segundo autores clássicos como Piaget, Vygotsky e Wallon, o brincar proporciona aprendizagens significativas, permitindo que a criança construa conhecimentos de forma ativa, relacione experiências concretas a conceitos abstratos e internalize regras sociais e normas culturais. Além disso, o caráter lúdico favorece a expressão emocional, a criatividade, a autonomia e a cooperação, consolidando-se como instrumento integral de desenvolvimento.

A análise da BNCC (2017) reforça que o brincar é direito fundamental de aprendizagem, sendo reconhecido como eixo estruturante da educação infantil. A ludicidade deve ser incorporada ao planejamento pedagógico de forma intencional, garantindo experiências significativas, inclusivas e diversificadas, que promovam engajamento, curiosidade e exploração do mundo pelas crianças.

Portanto, ensinar e aprender brincando não é apenas uma estratégia pedagógica complementar, mas sim uma abordagem essencial para a formação integral da criança. O brincar permite transformar o ambiente escolar em espaço de descoberta, criatividade e desenvolvimento pleno, promovendo aprendizagens duradouras e consolidando competências cognitivas, sociais, emocionais, motoras e culturais.

Dessa forma, o presente estudo reafirma que a ludicidade, enquanto prática pedagógica, potencializa o aprendizado de forma natural e prazerosa, respeitando a infância e fortalecendo o papel da escola como espaço de crescimento integral, interação social e construção do conhecimento significativo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1980.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FROST, J. L.; WORTHAM, S. C.; REIFEL, S. Play and Child Development. 4th ed. Boston: Pearson, 2012.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOYLES, Janet. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

ELKINGTON, J.; HEWITT, R. Learning Through Play: A Handbook for Teachers. London: Routledge, 2013.

BURTON, J.; PERRY, R. Children's Play and Development: Contemporary Perspectives. London: Sage, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2010.

KOLB, D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2015.

WOOLFOLK, Anita. Educational Psychology. 14th ed. Boston: Pearson, 2020.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E OS CONTOS DE FADAS COMO CONTRIBUIDORES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

TARCIANE MEDEIROS MENDES PONTES

RESUMO
Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A leitura de contos de fada é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória. Por meio da leitura dos Contos de Fadas pode-se perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade. As histórias infantis e os contos de fadas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando não apenas entretenimento, mas também aprendizado e crescimento emocional. Essas narrativas atemporais têm o poder de estimular a imaginação, ensinar valores morais e sociais, e ajudar as crianças a compreenderem e lidarem com as complexidades do mundo ao seu redor. Os contos de fadas, com suas princesas, dragões, bruxas e heróis, oferecem um terreno fértil para a exploração de questões como coragem, amizade, justiça e empatia. Ao se identificarem com os personagens e suas jornadas, as crianças desenvolvem habilidades de empatia e compaixão, aprendem a distinguir entre o bem e o mal, e descobrem a importância de tomar decisões éticas.
Palavras-Chave: História; Leitura; Vivências.

INTRODUÇÃO

Nos contos de fadas as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.
O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.
Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.
As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.
Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.
As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.
Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.
Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.
As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem

com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.
Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.
Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.
A inclusão de elementos mágicos, personagens à procura de tesouros, heróis com poderes diversos, entre outros, desperta a curiosidade da criança para o mundo literário, indo além de uma simples história, e sim podendo trabalhar com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

TRAMA DE UMA NARRATIVA

De acordo com Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Segundo Coelho (1998), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada "Os Contos da Mãe Gansa", sendo que esta era uma personagem (Mère l'Oye) de velhos contos populares, muito familiares aos franceses: sua função era contar histórias para seus filhotes fascinados.

Com a publicação dos oitos Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiqüíssimos lais1 ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68)

Schneider e Torossian (2009) trazem-nos outras características encontradas nos contos de Andersen, que o consagram hoje como o pai da literatura infantil: "a literatura assinala três importantes vértices que tornam a obra de Andersen inédita: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias nas quais o papel principal é ocupado por uma criança." (2009, p.137).
Coelho (1998, p.78) finaliza afirmando que: "Enfim, sente-se, em todos os contos de Andersen, o esforço de racionalização do imaginário, em benefício de um mundo real mais gratificante para todos os homens.".
Os antigos modelos autoritários, no qual a criança é apenas o receptor passivo de normas, devem dar lugar às literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo, e busca desenvolver e estimular sua criticidade para que venha a se tornar um sujeito transformador. A literatura leva a criança a se questionar sobre a sua condição no mundo, considerando-se que a consciência do mundo se dá a partir do momento em que a criança consegue estabelecer uma relação com o livro e, a partir deste, construir um sentido para a sua realidade. É importante lembrar, no entanto, que, no caso da literatura infantil essa mediação, entre o leitor e o livro, pode ser realizada por um adulto leitor.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário

e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia-a-dia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (COELHO, 1987, p. 29)

Muitos autores, ao escrever sobre a imaginação, buscam defini-la em conceitos. Para Girardello (2011, p.76), a "imaginação é para criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não"
A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas do desejo permanente do ser humano de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, e os contos de fadas etc.
Todas essas formas de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.
De acordo com Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra, na verdade ela funde os sonhos com a e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.
O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.
As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.
A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala Franz:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com Bettelheim(1979), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34)

Assim, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

OS CONTOS DE FADAS COMO LITERATURA

A criança, quando participa, por meio da leitura, dessas histórias, acredita que os seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões apresentadas nos contos, ela entende melhor o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação do pequeno, que ele não poderia descobrir verdadeiramente por si só, percebendo que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase "e viveram felizes para sempre". Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo que a história apresenta está de acordo com a sua. A criança estabelece, assim, um

diálogo entre as suas questões interiores e exteriores de maneira mágica, pois, quando participa desse universo da fantasia, sua imaginação aciona-se, propiciando o recriar, de acordo com os seus desejos outro mundo.

"A criança entra na fase de latência utilizando o mecanismo de sublimação, e a aprendizagem escolar pode vir a ser muito gratificante por ser compreendida por ela como forma de brincar e de reparar objetos internos". (TINOCO,1999,p. 25).

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Contos de Fadas entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com as personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com as personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

OS CONTOS DE FADAS E O PSIQUISMO

Os contos de fadas têm uma relação intrínseca com o psiquismo humano, atuando como espelhos das profundezas da psique e das experiências emocionais e psicológicas que todos nós enfrentamos ao longo da vida. Essas narrativas simbólicas oferecem uma maneira de explorar e compreender os aspectos mais profundos da mente humana, muitas vezes de forma inconsciente.

Em sua essência, os contos de fadas frequentemente apresentam arquétipos universais que ecoam em nossas próprias experiências e emoções. Personagens como o herói, a heroína, o vilão, a bruxa e o mago representam diferentes aspectos de nossa psique, refletindo conflitos internos, desejos reprimidos e jornadas de autodescoberta.

Por exemplo, o conceito do "monstro" que precisa ser enfrentado em muitos contos de fadas pode simbolizar os medos e desafios internos que as pessoas enfrentam em suas vidas. A jornada do herói para derrotar esse monstro e alcançar a redenção pode refletir o processo de superação pessoal e crescimento psicológico.

Na psicologia, o estudo dos contos de fadas e sua relação com o psiquismo é conhecido como psicologia dos contos de fadas. Psicólogos como Carl Jung exploraram extensivamente a conexão entre os arquétipos dos contos de fadas e a psique humana, argumentando que essas histórias têm o poder de nos ajudar a integrar aspectos ocultos de nossa própria personalidade e a encontrar um senso de significado e propósito em nossas vidas.

As histórias mais conhecidas hoje foram coletadas e registradas por entusiastas como os irmãos Grimm, ETA Hoffman e Hans Christian Andersen. Ao fazê-lo, codificaram contos que sempre estiveram em fluxo, passando de contador em contador, adquirindo e perdendo detalhes como em um jogo de telefone. Mas, uma vez que existiram na forma escrita, tornaram-se textos que os estudiosos podiam analisar e, para Freud e Jung, eram tão produtivos quanto a galinha dos ovos de ouro.

Ambos os homens tinham suas teorias sobre por que essas narrativas ressoam tão profundamente na psique humana. Para Jung, seus personagens são arquétipos, e o motivo pelo qual podem parecer unidimensionais é que cada um representa diferentes facetas de nossa personalidade. Para Freud, os contos de fadas originavam-se do mesmo lugar que os sonhos, e motivos como florestas e espinhos indicavam desejos reprimidos e fantasias de realização de desejos. Freud sendo Freud, estes são frequentemente de natureza sexual.

Seu pensamento influenciou fortemente o teórico psicanalítico Bruno Bettelheim, cujo livro The Uses of Enchantment se tornou um

sucesso no final dos anos 1970. Nele, ele descreve como a floresta em Os dois irmãos "simboliza o lugar em que a escuridão interior é confrontada e trabalhada; onde a incerteza é resolvida sobre quem é; e onde se começa a entender quem se quer ser. Desde os tempos antigos, a floresta quase impenetrável na qual nos perdemos simboliza o mundo escuro, oculto e quase impenetrável de nosso inconsciente. "

Bettelheim, que também encontrou os complexos de Édipo e Electra em Branca de Neve e A Bela Adormecida, sugeriu que Jack e o Pé de Feijão tratava de masturbação e viu a inveja do pênis e a ansiedade de castração destacadas em Cinderela.

As diferentes teorias psicanalíticas podem ser agrupadas em várias escolas de pensamento. Todos estes diferem uns dos outros, mas quase todos colocam ênfase no forte poder manipulativo dos elementos inconscientes que tem na mente ou na vida mental das pessoas. A teoria topográfica é derivada da obra de Freud "a interpretação dos Sonhos (Freud, 1896).

A psicologia do ego sugerida pela primeira vez por Freud em seu trabalho de inibições, sintomas e ansiedade (1926) e refinada e desenvolvida por Hartmann, Kris e Loewenstein sugere que o ego é autônomo e que as funções mentais são independentes da origem. Essas funções são: o controle motor, percepção sensorial, pensamentos lógicos, abstração, habilidade adaptativa, julgamento sobre o perigo, pensamentos simbólicos, tomada de decisão executiva, concentração, orientação, fala e autopreservação entre outras (Zipes, 1993). A inibição é apontada por Freud como um método que pode ser usado pela mente para interferir nessas funções a fim de evitar emoções dolorosas. No entanto, déficit e atraso ocorrem em tais funções. Por exemplo, Esquizofrenia é caracterizada com o déficit ou a incapacidade de organizar pensamentos.

Psicanálise de Jacques Lacan: Integra a filosofia hegeliana, semiótica, com a psicanálise. Defende o retorno a Freud e enfatiza a necessidade da leitura da obra freudiana e não parcial. Sua obra diz respeito ao "palco do espelho". Existem outros tipos de psicanálise como a psicanálise interpessoal, culturista, relacional, interpessoal - relacional, intersubjetiva e a psicanálise moderna.

A pedagoga brasileira Fanny Abramovich (2006, p. 120) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias"...).

"Embora a fantasia seja "irreal", os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são "reais", e estes bons sentimentos reais são o que necessitamos para sustentar-nos". (BETTELHEIM, 2000, p. 157).

Os contos de fadas desempenham um papel profundo na exploração e compreensão do psiquismo humano, fornecendo uma linguagem simbólica e universal para expressar e processar as complexidades de nossa própria mente e emoções. Ao mergulharmos nessas narrativas atemporais, podemos descobrir novas camadas de significado e insight que nos ajudam a navegar pelas águas turbulentas da experiência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo "conto de fadas" é usado para expressar uma narrativa que terá um final feliz. Portanto, todos os contos de fadas devem trazer alegria no final, seja livrando-se do sofrimento de um herói percebido ou qualquer outro evento que acabe por estimular a alegria. Os contos podem ser encontrados na forma literária e / ou na forma oral. Eles são destinados ao público adulto e infantil, embora sejam mais associados a crianças.

Os contos de fadas costumam assemelhar-se a um sonho, mudando de natureza e propósito, muitas vezes parecendo compostos de uma coleção arbitrária de imagens.

Concluindo, os contos de fadas são uma parte crucial da psicanálise, tanto para compreender os aspectos culturais de uma determinada sociedade quanto para ajudar a evocar

a imaginação. Ao fazer isso, examina-se seu ego e superego, agindo tanto como uma fonte de alcance suficiente com informações para abordar o conflito humano, quanto uma das fontes importantes de distúrbios relacionados à psicologia.

As histórias infantis estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo que elas se transportem para mundos mágicos e fantásticos, onde tudo é possível. Esse exercício de criar e explorar novas realidades contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e linguística das crianças, além de fortalecer sua autoestima e confiança.

Os contos de fadas também desempenham um papel crucial no processo de socialização das crianças, ensinando-lhes sobre relações interpessoais, respeito mútuo, e resolução de conflitos. Ao acompanhar as aventuras dos personagens, as crianças aprendem a lidar com desafios e dificuldades, a superar obstáculos e a trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns.

Em suma, as histórias infantis e os contos de fadas são verdadeiros tesouros da literatura que enriquecem a vida das crianças de diversas maneiras. Ao mergulharem nesse universo mágico, as crianças não apenas se divertem, mas também crescem, aprendem e se transformam, preparando-se para enfrentar os desafios da vida com sabedoria, coragem e compaixão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

RESUMO
O presente estudo tem como tema a importância da contextualização histórica da Inclusão Escolar no Brasil. Através de pesquisas, leituras e análises de várias obras por diferentes autores, pretendeu-se no presente artigo aduzir aspectos relevantes sobre o tema abordado. Podemos perceber que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo, sendo as esferas política, cultural, social e pedagógica, tendo se manifestado em prol do direito de todos a uma educação de qualidade. Diante disso, esse estudo tem como temática central planear a visão histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, obtendo como objetivo discutir os avanços legais e pedagógicos que vêm ampliando esse cenário. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a legislação para a educação especial atualmente, apontando questões ligadas à inclusão social e escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Através das leituras realizadas, podemos perceber que, mediante as mudanças nas legislações, principalmente trazidas pela Declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades especiais começaram a ser vistas pela sociedade, trazendo à escola novos desafios no atendimento das mesmas. Em consequência, outras legislações, parâmetros e normas foram instituídos para direcionar esse atendimento. Mas ainda temos muito o que avançar, pois ainda existe muito preconceito e até mesmo na escola podemos observar que, pedagogicamente falando, muitos são os obstáculos a serem enfrentados, já que a educação inclusiva não consiste apenas em colocar o aluno com necessidades especiais dentro da sala de aula, mas sim em atender de fato essas necessidades, permitindo que a aprendizagem ocorra mediante as possibilidades, habilidades e potencialidades de cada um.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. História. Legislação.
ABSTRACT
The present study's theme is the importance of the historical contextualization of School Inclusion in Brazil. Through research, readings and analyzes of various works by different authors, the aim of this article is to introduce relevant aspects on the topic covered. We can see that in recent decades there has been much debate about an inclusive educational system, being the political, cultural, social and pedagogical spheres, having demonstrated in favor of everyone's right to a quality education. In view of this, this study's central theme is to plan the historical vision of inclusive education in Brazil until contemporary times, aiming to discuss the legal and pedagogical advances that have been expanding this scenario. More specifically, we intended to analyze the legislation for special education today, pointing out issues linked to the social and educational inclusion of people with Special Educational Needs (SEN). To carry out such reflection, the research methodology used in this work was bibliographic, with research carried out through books, magazines, academic articles, periodicals and newspapers. The theoretical framework made available via the Internet allowed for a broad theoretical foundation of the work. Through the readings carried out, we can see that, through changes in legislation, mainly brought about by the Declaration of Salamanca, people with special needs began to be seen by society, bringing new challenges to schools in meeting them. As a result, other legislation, parameters and standards were established to direct this service. But we still have a long way to go, as there is still a lot of prejudice and even at school we can observe that, pedagogically speaking, there are many obstacles to be faced, since inclusive education does not just consist of placing students with special needs within the classroom,

but rather in actually meeting these needs, allowing learning to occur based on the possibilities, skills and potential of each person.
Keywords: Inclusive education. History. Legislation.

1. Introdução

O presente estudo pretende abordar a temática da inclusão escolar mediante a evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Sobre o assunto, podemos destacar algumas observações em nossa legislação, que foram fundamentais para chegarmos aonde estamos hoje em relação à inclusão.

Na atual Constituição (1988), ficou instituído o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível menos elementar. Esses direitos, além de serem mantidos, foram ainda entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 54 e 66, de forma mais específica assegura o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só à educação, como também ao trabalho.

Em 1990, com a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, a educação aparece como preocupação mundial. O tema foi motivo de vários estudos e encontros. Na Espanha, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, foi aprovada a Declaração de Salamanca no ano de 1994.

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais.

2. O contexto histórico da Educação Especial no Brasil

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Porém, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de

escola, de aluno, de ensinar e de aprender. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio.

Tem-se a Declaração de Salamanca (1994, p.4) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade.

O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da auto-estima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

3. As legislações de proteção à pessoa com necessidades especiais no Brasil

O conceito e a concepção do termo “deficiente” detiveram suas origens na Declaração dos Direitos dos Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Segundo o art. 1º da Resolução 3447, o termo “deficiente” designa toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou mentais.

Em suma, pode-se conceituar deficiência como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa de desempenhar as atividades da vida diária e para o trabalho e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção no meio social.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de

nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.
O MEC adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.
A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
Os portadores de necessidades educativas especiais passam a ser visto como cidadãos, com direitos e deveres de participação na sociedade. Um caminho que trilhou uma fase inicial, eminentemente assistencial, um apogeu de um modelo médico-pedagógico, das técnicas psicométricas, traduzido numa preocupação de diagnosticar e classificar, ao que hoje é chamado de educação inclusiva.
O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5 - 6).

4. O surgimento e avanço da Educação Inclusiva

Desde o final do século passado, os debates sobre os direitos das minorias e a inclusão delas em diferentes setores da sociedade brasileira vêm avolumando-se progressivamente, tornando-se um assunto de presença obrigatória em muitos discursos tanto políticos quanto acadêmicos. Muitos dos conceitos fundamentais tornaram-se lugares-comuns e adquiriram diferentes significações. Colocar à disposição dos leitores uma obra sobre a inclusão, nesse contexto, representa um desafio adicional, no sentido de construir uma proposta bibliográfica que representa um acréscimo em relação ao que já está sobejamente debatido, contribuindo para algum avanço teórico ou prático na construção da educação inclusiva.
A deficiência no ser humano, em qualquer de suas modalidades, evidentemente, não é tema novo. No entanto, a preocupação com a sua prevenção e a proteção das pessoas com deficiência são temas recentes.
Um importante divisor de águas para o estudo da proteção das pessoas com deficiências foi a ocorrência das duas guerras mundiais, o que fez aumentar, desgraçadamente, o número de pessoas com deficiência de locomoção, de audição e de visão. Esse agravamento do número de pessoas com deficiências fez com que esse drama ficasse exposto de forma mais incisiva, exigindo do Estado uma posição de agente protetor.
Com efeito, a Carta Política visa a assegurar a pessoa portadora de deficiência, o seu ingresso na vida social e no mercado de trabalho, através de um conjunto de normas compensatórias.
Entretanto, a implantação dessas normas compensatórias, previstas constitucionalmente, não é vista com bons olhos por parte de setores do poder público e privado, opondo-se grande resistência à efetivação e implantação dos direitos da pessoa portadora de deficiência.
Nada obstante, impõe-se a adoção de medidas judiciais por parte dos legitimados ativos na defesa da pessoa deficiente e a utilização de todas as armas jurídicas existentes, a fim de que se possa implantar e garantir os direitos fundamentais individuais e coletivos da pessoa portadora de deficiência.
No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais

de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

.

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência. Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil.

A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

Ressalta-se neste momento a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar com seus pares em escolas regulares. Pata tanto, têm-se mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As Recomendações dessas autoridades têm dirimido dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particulares.

A mudança da nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.
O MEC (Ministério da Educação e da Cultura) adota até hoje o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.
A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: ..." o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário-mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios de prover sua subsistência e outros. Entre essas questões desponta atualmente a inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.
O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.
A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.
Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.
Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, colhendo muitos resultados animadores em redes de ensino e em escolas particulares brasileiras.
Os principais indicadores de sucesso dos nossos projetos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, mas marginalizados, e dos que estão fora dela, porque foram excluídos ou ainda não conseguiram nelas penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos. Somos um país transcultural dado a nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários mais estigmatizados e outros, que foram e são considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, entre outros.
No âmbito das escolas com as quais estamos trabalhando, os indicadores de sucesso aparecem também atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.
Essa situação desafiadora, faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.
Em uma palavra, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.
Pensamos que o essencial é que todos os

investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado, mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações, inclusive na nossa própria espécie. E para termos sempre presente que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminadoras e excludentes.

Dentre as inúmeras reformas que estamos realizando nas escolas e redes de ensino em que estamos implementando uma escola para TODOS, a elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais em distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor.

Estamos, a duras penas, combatendo a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demostrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

Refletindo sobre a realidade brasileira, concluiu-se que ao implementar serviços de Educação Especial com objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão do sistema regular de ensino, ainda que tenhamos nas últimas décadas iniciado a colocação de alunos de escolas e classes especiais em classes comuns de escolas regulares, práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, o processo ainda se encontra aquém do desejado.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Muitas ações foram concretizadas visando a integração social e escolar de todos os seres humanos, mas ainda estamos longe da Proposta de "Educação para todos com qualidade". Assim muitas recomendações, indicações, resoluções e deliberações só ficaram enfeitando o papel e ainda temos no mundo todo, principalmente nos países em desenvolvimento, altos índices de exclusão social.

Podemos perceber que realmente tivemos avanços, destacando-se a questão da inclusão escolar, visto que antes os indivíduos com necessidades especiais ficavam segregados da sociedade, porém, ainda temos muito caminho a percorrer, pois a pedagogia ainda não tem dado conta de atender as reais necessidades de cada um da forma que estamos hoje. A falta de recursos específicos nas escolas é um dos principais entraves da inclusão.

Por ser a inclusão um processo, do qual o princípio é a igualdade e a democracia, ele não estará pronto, mas sim será um ideário a ser perseguido. Neste sentido muitas são as críticas ou alertas que vão surgindo em relação a melhor maneira de proceder ao processo de inclusão.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Porém, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação.

Ao revisitarmos a história da Educa-

ção Especial até a década de 90, podemos perceber conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

Cada vez mais é preciso que a escola oriente seus alunos preparando-os para a reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação de massa, a fim de que possam, gradualmente, escolher com critério qualitativo os produtos culturais. Esses são alguns dos aspectos que têm caracterizado numerosas situações socioculturais em que tais pessoas são envolvidas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A condição humana. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELINO, N. C. (Org.). Lúdico, educação e educação física. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 101-111.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência. Brasília, DF: CORDE, 1996. BRASIL. Ministério da Ação Social. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). Brasília, DF, s.d. Disponível em: . Acesso em: 02, Abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos

BRASIL. Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.
CHAUÍ, M. et al. Política cultural. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. CROCHIK, J. L. Preconceito: indivíduo e cultura. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.
CROCHIK, J. L. Perspectivas teóricas acerca do preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
CURY, C. R. J. Os fora de série na escola. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
D'ANTINO, M. E. F. Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) -Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. F
ARIA, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.
FREITAG, B.; ROUANET, S. P. Habermas. São Paulo: Ática, 1993.
JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo; Ed.: Cortez, 1996.
MENDES, E. G. A educação inclusiva que queremos. Re-criação: Revista do CREIA. Corumbá, v. 4, n. º 1, p. 33-44, 1999.

O CURRÍCULO DO MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

TATIANA SOUZA DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo aborda a integração do currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, destacando sua importância para a formação de crianças conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. A partir de uma análise das diretrizes pedagógicas e práticas educativas propostas, discutimos como o currículo ambiental pode ser trabalhado de forma lúdica e significativa, promovendo a conexão das crianças com a natureza e o desenvolvimento de valores sustentáveis. O texto também reflete sobre o papel dos educadores e da comunidade escolar na implementação desse currículo, visando criar uma cultura de cuidado e preservação ambiental desde os primeiros anos de vida. A problematização central gira em torno da necessidade de inserir a educação ambiental de maneira transversal e integrada ao cotidiano das crianças, de modo a sensibilizá-las para as questões ecológicas e incentivá-las a adotar práticas sustentáveis. A justificativa reside na urgência de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do planeta, especialmente em um contexto de crescente degradação ambiental. Como método, utilizou-se a análise documental das diretrizes curriculares da Prefeitura de São Paulo e a revisão de práticas pedagógicas que integram a educação ambiental na educação infantil. Os resultados indicam que a abordagem lúdica e experiencial, aliada à participação ativa dos educadores e da comunidade, é fundamental para o sucesso da implementação do currículo ambiental. Conclui-se que a educação ambiental na infância é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais sustentável, capaz de transformar hábitos e atitudes em prol do equilíbrio ecológico e da qualidade de vida das futuras gerações.
Palavras-chave: Educação infantil, currículo do meio ambiente, sustentabilidade, Prefeitura de São Paulo, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é reconhecida como uma fase crucial para a formação de valores, atitudes e conhecimentos que acompanharão as crianças ao longo de suas vidas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida exercem um impacto profundo e duradouro, moldando a forma como as crianças percebem o mundo, relacionam-se com os outros e compreendem seu papel na sociedade. Por essa razão, a educação infantil não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve priorizar a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de agir de forma responsável e sustentável.

Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de São Paulo tem buscado integrar o currículo do meio ambiente às práticas pedagógicas da educação infantil, com o objetivo de promover a conscientização ambiental desde os primeiros anos de vida. Essa iniciativa reflete uma preocupação crescente com os desafios ambientais enfrentados pela sociedade contemporânea, como as mudanças climáticas, a poluição e a escassez de recursos naturais (DIAS, 2004). Ao introduzir conceitos e práticas de sustentabilidade na educação infantil, a Prefeitura de São Paulo reconhece a importância de formar cidadãos que valorizem e cuidem do meio ambiente, contribuindo para a construção de um futuro mais equilibrado e justo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019).

Este artigo tem como objetivo discutir a importância desse currículo na educação infantil, explorando suas diretrizes, práticas e impactos no desenvolvimento das crianças. O currículo do meio ambiente não se resume a ensinar sobre a natureza; ele busca promover uma conexão emocional e ética das crianças com o ambiente, incentivando atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade (LOUREIRO, 2004). Por meio de atividades lúdicas, experiências práticas e projetos interdisciplinares, as crianças são convidadas a explorar, questionar e refletir sobre

sua relação com o mundo natural, desenvolvendo uma consciência ambiental desde cedo (JACOBI, 2005).

Além disso, refletiremos sobre como a abordagem do meio ambiente pode ser trabalhada de forma lúdica e significativa, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao planeta. A ludicidade é uma ferramenta poderosa na educação infantil, pois permite que as crianças aprendam de forma prazerosa e envolvente. Atividades como plantar uma horta, observar pássaros, reciclar materiais ou participar de contações de histórias sobre a natureza são exemplos de práticas que despertam a curiosidade e o encantamento das crianças, ao mesmo tempo em que transmitem valores e conhecimentos essenciais (BRASIL, 2018).

A integração do currículo do meio ambiente na educação infantil também representa uma oportunidade para fortalecer a relação entre a escola, a família e a comunidade. Ao envolver pais, responsáveis e outros atores sociais em projetos e atividades ambientais, a escola amplia o impacto de suas ações e promove uma cultura de sustentabilidade que ultrapassa os muros da instituição. Essa colaboração é essencial para que as crianças internalizem os valores da educação ambiental e os levem para além do ambiente escolar, transformando-os em práticas cotidianas (DIAS, 2004).

Em resumo, o currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo é uma iniciativa que vai ao encontro das necessidades e desafios do mundo contemporâneo. Em um cenário marcado por crises ambientais, como as mudanças climáticas, a poluição e a perda de biodiversidade, a educação ambiental assume um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis (DIAS, 2004). Ao integrar práticas sustentáveis e atividades lúdicas no cotidiano escolar, essa proposta pedagógica não apenas enriquece o desenvolvimento individual das crianças, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais sustentável e harmoniosa.

A primeira infância é um período crucial para a internalização de valores e atitudes, pois é nessa fase que as crianças começam a construir sua visão de mundo e a estabelecer relações afetivas com o ambiente ao seu redor (BRASIL, 2018). Ao vivenciar experiências significativas, como plantar uma horta, observar pássaros ou participar de oficinas de reciclagem, as crianças desenvolvem uma consciência ambiental que vai além do conhecimento teórico. Essas vivências permitem que elas compreendam, de forma concreta e sensível, a importância de cuidar do planeta e de agir de forma sustentável (LOUREIRO, 2004).

No entanto, a implementação desse currículo requer o comprometimento dos educadores, da comunidade escolar e das políticas públicas. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a curiosidade e a reflexão das crianças sobre questões ambientais. Para isso, é essencial que os educadores recebam formação continuada e apoio para desenvolver práticas pedagógicas criativas e intencionais (JACOBI, 2005). Além disso, a participação da comunidade escolar, incluindo famílias e funcionários, é crucial para ampliar o impacto das ações educativas e promover uma cultura de sustentabilidade que ultrapasse os muros da escola.

As políticas públicas também têm um papel importante a desempenhar, garantindo que as escolas tenham acesso a recursos, espaços adequados e materiais de qualidade para implementar o currículo do meio ambiente. Parcerias com organizações ambientais, universidades e outras instituições podem enriquecer as práticas pedagógicas e proporcionar experiências ainda mais significativas para as crianças (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019). Além disso, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da educação ambiental e a integrem de forma permanente e prioritária no currículo escolar.

Investir na educação ambiental desde a primeira infância é investir no futuro do planeta e das próximas gerações. Ao formar cidadãos conscientes e responsáveis, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais sustentável e harmoniosa, capaz de enfrentar os desafios ambientais do século XXI. O currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo é, portanto, uma iniciativa que vai ao encon-

tro das necessidades e urgências do mundo contemporâneo, destacando o papel transformador da educação na promoção de um futuro mais justo e equilibrado.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O Currículo do Meio Ambiente na Educação Infantil

O currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo é uma iniciativa alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que destaca a importância de integrar a educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar. A BNCC reconhece que a educação ambiental não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um eixo que perpassa todas as áreas do conhecimento, promovendo a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação ambiental é entendida como um processo contínuo, que contribui para o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades essenciais para a construção de uma sociedade mais sustentável e justa.

Segundo o Currículo da Cidade: Educação Infantil (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019), o currículo do meio ambiente visa promover a conexão das crianças com a natureza, desenvolver valores sustentáveis e incentivar práticas de cuidado ambiental desde os primeiros anos de vida. Essa proposta está fundamentada na ideia de que a primeira infância é um período crucial para a formação de hábitos e atitudes, pois é nessa fase que as crianças começam a construir sua visão de mundo e a estabelecer relações afetivas com o ambiente ao seu redor. Ao integrar a educação ambiental na educação infantil, a Prefeitura de São Paulo busca criar oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas, que lhes permitam compreender e valorizar a natureza.

A abordagem do meio ambiente na educação infantil não se limita à transmissão de informações, mas busca criar experiências significativas que permitam às crianças vivenciar e compreender sua relação com o mundo natural. De acordo com Loureiro (2004), a educação ambiental deve ser um processo dinâmico e participativo, que envolva a exploração, a experimentação e a reflexão. Isso significa que as crianças devem ser incentivadas a interagir diretamente com o ambiente, por meio de atividades como plantar uma horta, observar pássaros, explorar parques ou participar de oficinas de reciclagem. Essas vivências permitem que as crianças desenvolvam uma conexão emocional e afetiva com a natureza, o que é essencial para a formação de valores como o respeito, a responsabilidade e o cuidado com o meio ambiente.

Além disso, o currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo está em sintonia com as ideias de Jacobi (2005), que defende a educação ambiental como um processo crítico e reflexivo, capaz de promover mudanças comportamentais e culturais. Segundo o autor, a educação ambiental deve ir além da simples transmissão de conhecimentos; ela deve incentivar as crianças a questionarem e refletirem sobre sua relação com o ambiente, desenvolvendo uma consciência crítica e ética. Essa abordagem é especialmente relevante na educação infantil, pois as crianças estão naturalmente curiosas e abertas a novas experiências, o que facilita a internalização de valores e atitudes sustentáveis.

Em resumo, o currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo é uma iniciativa que está alinhada às diretrizes da BNCC e às propostas do Currículo da Cidade. Ao promover a conexão das crianças com a natureza e incentivar práticas de cuidado ambiental, esse currículo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. A abordagem do meio ambiente na educação infantil não se limita à transmissão de informações, mas busca criar experiências significativas que permitam às crianças vivenciar e compreender sua relação com o mundo natural. Essa proposta pedagógica representa um passo importante na construção de uma sociedade mais sustentável e harmoniosa.

A primeira infância é um período crucial para a internalização de valores e atitudes, pois é nessa fase que as crianças começam a construir sua visão de mundo e a estabelecer relações afetivas com o ambiente ao seu redor (BRASIL, 2018). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento integral, abrangendo aspec-

tos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. As experiências vividas nessa etapa têm um impacto profundo e duradouro, moldando a forma como as crianças percebem o mundo, relacionam-se com os outros e compreendem seu papel na sociedade. Por isso, a educação infantil não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve priorizar a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de agir de forma responsável e sustentável.

Ao integrar o currículo do meio ambiente, a Prefeitura de São Paulo reconhece que a educação ambiental deve começar cedo, aproveitando a curiosidade e a capacidade de aprendizado das crianças para formar cidadãos conscientes e responsáveis. Essa proposta está em sintonia com as ideias de Loureiro (2004), que defende a educação ambiental como um processo contínuo e transformador, capaz de promover mudanças comportamentais e culturais. Segundo o autor, a educação ambiental não deve se restringir à transmissão de informações, mas deve buscar a formação de uma consciência crítica e ética, que leve os indivíduos a refletirem sobre sua relação com o meio ambiente e a agirem de forma responsável.

A primeira infância é um período especialmente propício para a educação ambiental, pois as crianças estão naturalmente curiosas e abertas a novas experiências. Nessa fase, elas aprendem por meio da exploração sensorial, da observação e da interação com o mundo ao seu redor. Ao proporcionar atividades que envolvam o contato direto com a natureza, como plantar uma horta, observar pássaros ou brincar com elementos naturais, o currículo do meio ambiente permite que as crianças desenvolvam uma conexão emocional e afetiva com o ambiente. Essa conexão é essencial para a formação de valores como o respeito, a responsabilidade e o cuidado com a natureza (DIAS, 2004).

Além disso, a educação ambiental na primeira infância contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao participar de atividades práticas e lúdicas, como oficinas de reciclagem ou contações de histórias sobre a natureza, as crianças aprendem a resolver problemas, trabalhar em equipe e expressar suas ideias e emoções. Essas experiências não só enriquecem o processo de aprendizagem, mas também preparam as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma criativa e responsável (JACOBI, 2005).

Em resumo, a integração do currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo representa uma iniciativa importante para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao começar cedo, a educação ambiental aproveita a curiosidade e a capacidade de aprendizado das crianças, promovendo uma conexão emocional e ética com o ambiente. Essa proposta está alinhada com as ideias de Loureiro (2004) e outros teóricos, que defendem a educação ambiental como um processo contínuo e transformador, capaz de promover mudanças comportamentais e culturais. Investir na educação ambiental desde a primeira infância é, portanto, investir no futuro do planeta e das próximas gerações.

2.2. Práticas Pedagógicas para o Ensino do Meio Ambiente

A implementação do currículo do meio ambiente na educação infantil exige práticas pedagógicas que sejam lúdicas, significativas e adaptadas ao desenvolvimento das crianças. Segundo o Currículo da Cidade (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019), atividades como hortas escolares, oficinas de reciclagem, passeios em parques e observação da fauna e flora são exemplos de práticas que podem ser desenvolvidas para promover a conexão das crianças com a natureza. Essas atividades não só despertam a curiosidade e o encantamento, mas também permitem que as crianças vivenciem conceitos de sustentabilidade de forma concreta e prática.

A ludicidade é um elemento central nesse processo, pois permite que as crianças aprendam de forma prazerosa e envolvente. De acordo com Dias (2004), atividades lúdicas, como brincadeiras ao ar livre, contações de histórias sobre a natureza e jogos cooperativos, são ferramentas poderosas para transmitir valores e conhecimentos ambientais. Além disso, a integração do currículo do meio ambiente com outras áreas do conhecimento, como artes, ciências e matemática, amplia as possibilidades de aprendizagem. Por exemplo, ao plantar uma horta, as crianças podem aprender sobre ciclos da natureza (ciências), medir o crescimento das

plantas (matemática) e criar desenhos ou pinturas inspiradas na experiência (artes).

2.3. O Papel dos Educadores e da Comunidade Escolar

O sucesso da implementação do currículo do meio ambiente depende, em grande parte, do papel dos educadores como mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Jacobi (2005), os professores devem atuar como facilitadores, incentivando a curiosidade e a reflexão das crianças sobre questões ambientais. Isso exige uma formação continuada que prepare os educadores para trabalhar de forma criativa e intencional, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades e interesses das crianças.

Além dos educadores, a participação da comunidade escolar é essencial para a promoção de uma cultura de sustentabilidade. O envolvimento de famílias, funcionários e outros atores sociais em projetos e atividades ambientais amplia o impacto das ações educativas e reforça os valores transmitidos na escola. De acordo com o Currículo da Cidade (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019), a colaboração entre escola e comunidade é fundamental para que as crianças internalizem os conceitos de cuidado ambiental e os levem para além do ambiente escolar, transformando-os em práticas cotidianas.

A família, em particular, desempenha um papel crucial nesse processo. Quando os pais e responsáveis participam de atividades como hortas comunitárias, oficinas de reciclagem ou passeios ecológicos, eles não apenas reforçam os valores ensinados na escola, mas também se tornam modelos de comportamento sustentável para as crianças. Essa parceria entre escola e família cria um ambiente de aprendizagem consistente, em que as crianças recebem mensagens alinhadas sobre a importância de cuidar do meio ambiente (DIAS, 2004). Além disso, a participação das famílias em projetos ambientais pode fortalecer os vínculos afetivos e promover um senso de comunidade, criando um espaço de diálogo e colaboração em torno de questões ambientais.

Os funcionários da escola também têm um papel importante a desempenhar. Desde os profissionais da limpeza até os coordenadores pedagógicos, todos podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais sustentável. Por exemplo, a implementação de práticas como a separação de resíduos, a economia de água e energia, e o uso de materiais recicláveis em atividades pedagógicas demonstra um compromisso coletivo com a sustentabilidade. Essas ações não só reduzem o impacto ambiental da escola, mas também servem como exemplos concretos para as crianças, mostrando que pequenas mudanças no cotidiano podem fazer uma grande diferença (LOUREIRO, 2004).

A comunidade local também pode ser uma aliada importante na promoção da educação ambiental. Parcerias com organizações não governamentais, universidades, empresas e órgãos públicos podem enriquecer as práticas pedagógicas e proporcionar experiências significativas para as crianças. Por exemplo, visitas a parques naturais, participação em projetos de reflorestamento ou colaboração com iniciativas de compostagem comunitária são atividades que ampliam o repertório de vivências das crianças e conectam a escola com o entorno (JACOBI, 2005). Essas parcerias também podem fornecer recursos e conhecimentos técnicos que ajudem a superar desafios como a falta de infraestrutura ou capacitação.

A colaboração entre escola e comunidade é, portanto, um pilar fundamental para a implementação do currículo do meio ambiente. Ao envolver diferentes atores sociais, a escola cria uma rede de apoio que fortalece a educação ambiental e promove uma cultura de sustentabilidade. Essa abordagem coletiva não só amplia o impacto das ações educativas, mas também prepara as crianças para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades, levando os valores e práticas aprendidos na escola para outros espaços sociais.

Em resumo, a participação da comunidade escolar é essencial para a promoção de uma cultura de sustentabilidade. O envolvimento de famílias, funcionários e outros atores sociais em projetos e atividades ambientais reforça os valores transmitidos na escola e amplia o impacto das ações educativas. De acordo com o Currículo da Cidade (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019), essa colaboração é fundamental para que as crianças internalizem os conceitos de cuidado ambiental e os

transformem em práticas cotidianas. Investir na integração entre escola e comunidade é, portanto, investir no futuro do planeta e das próximas gerações.

2.4. Desafios e Oportunidades

A implementação do currículo do meio ambiente na educação infantil enfrenta desafios, como a falta de recursos, espaços adequados e capacitação dos educadores. No entanto, esses desafios podem ser superados por meio de estratégias criativas e colaborativas. Parcerias com organizações ambientais, por exemplo, podem fornecer recursos e conhecimentos técnicos para enriquecer as práticas pedagógicas. Além disso, o uso de tecnologias educativas, como aplicativos e plataformas digitais, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajamento das crianças.

Outra oportunidade é a realização de projetos interdisciplinares que integrem o currículo do meio ambiente a outras áreas do conhecimento. Segundo Loureiro (2004), a abordagem interdisciplinar permite que as crianças compreendam as conexões entre os diferentes aspectos da realidade, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica sobre as questões ambientais. Essa perspectiva é essencial para a educação ambiental, pois os desafios ecológicos não podem ser compreendidos de forma isolada; eles estão intrinsecamente ligados a questões sociais, econômicas, culturais e políticas.

A interdisciplinaridade na educação infantil pode ser trabalhada por meio de projetos que conectem o meio ambiente a áreas como ciências, matemática, artes, linguagem e geografia. Por exemplo, um projeto sobre a água pode envolver a observação do ciclo hidrológico (ciências), a medição do consumo de água na escola (matemática), a criação de desenhos ou maquetes que representem rios e oceanos (artes), a leitura de histórias sobre a importância da água (linguagem) e a discussão sobre a distribuição desigual desse recurso no planeta (geografia). Essa abordagem integrada não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também permite que as crianças compreendam a complexidade das questões ambientais e suas múltiplas dimensões (JACOBI, 2005).

Além disso, os projetos interdisciplinares incentivam a participação ativa das crianças, promovendo a autonomia e a criatividade. Ao investigar, questionar e propor soluções para problemas reais, as crianças desenvolvem habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Essas competências são essenciais para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (DIAS, 2004). Por exemplo, um projeto sobre reciclagem pode envolver a coleta e separação de resíduos, a criação de objetos com materiais recicláveis e a organização de uma campanha de conscientização na comunidade. Essas atividades não só ensinam sobre sustentabilidade, mas também incentivam a ação e a responsabilidade social.

A integração do currículo do meio ambiente com outras áreas do conhecimento constitui uma estratégia essencial para promover aprendizagens contextualizadas e significativas. Ao articular conteúdos ambientais com disciplinas como Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Artes, os educadores possibilitam que as crianças compreendam os fenômenos naturais e sociais de forma interdisciplinar. De acordo com Morin (2000), a complexidade da realidade exige abordagens que superem a fragmentação do saber, favorecendo a construção de uma visão holística e integrada do mundo. Nesse sentido, a educação ambiental não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um eixo transversal que permeia diferentes componentes curriculares, ampliando a compreensão crítica dos estudantes.

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2019), a educação ambiental deve estar conectada à realidade local, valorizando os saberes, as práticas culturais e as experiências das crianças. Tal diretriz reforça a importância de uma pedagogia situada, na qual a escola se abre para o território em que está inserida, dialogando com suas potencialidades e desafios. Assim, projetos que envolvem a preservação de parques urbanos, a observação da fauna e da flora em praças da comunidade ou a análise da qualidade do ar em regiões com grande fluxo de veículos tornam-se oportunidades ricas de aprendizagem, pois aproximam os conteúdos escolares da vivência

cotidiana dos alunos.

A integração curricular, quando orientada por uma perspectiva ambiental, também favorece a formação de atitudes e valores sustentáveis. Sauvé (2005) destaca que a educação ambiental não se limita à transmissão de informações sobre a natureza, mas envolve processos de sensibilização, reflexão e ação transformadora. Ao relacionar os conceitos de consumo consciente, descarte de resíduos e economia de água com situações concretas vivenciadas pelas crianças e suas famílias, o professor promove uma aprendizagem que ultrapassa os limites da sala de aula, estimulando a participação ativa dos estudantes na busca por soluções para problemas reais.

Essa conexão entre o global e o local é fundamental para a construção de uma consciência ambiental crítica e engajada. Loureiro (2004) ressalta que a educação ambiental deve ser compreendida como prática social, comprometida com a transformação da realidade e com a superação de desigualdades socioambientais. Nesse sentido, abordar temas como mudanças climáticas, poluição e desmatamento de forma articulada com as condições específicas da comunidade escolar fortalece a percepção de que os grandes desafios globais se manifestam também no cotidiano das cidades e dos bairros. Assim, as crianças aprendem a identificar relações entre suas ações locais e os impactos mais amplos sobre o planeta.

Além disso, a integração do currículo ambiental com outras áreas estimula o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, como a capacidade de resolver problemas complexos, o pensamento crítico e a colaboração. De acordo com Jacobi (2005), a educação ambiental crítica deve mobilizar práticas interdisciplinares, possibilitando que os sujeitos se percebam como agentes de mudança em processos coletivos. Projetos interdisciplinares, como a medição de consumo de energia elétrica da escola (Matemática), a escrita de relatos sobre visitas a parques (Língua Portuguesa) ou a produção de cartazes artísticos sobre a importância da reciclagem (Artes), fortalecem a aprendizagem significativa e a consciência cidadã.

Portanto, a integração do currículo do meio ambiente com outras áreas do conhecimento vai além de uma exigência curricular; trata-se de uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito. Ao conectar saberes científicos, culturais e sociais à realidade das crianças, a escola contribui para a construção de uma educação crítica, emancipadora e voltada para a sustentabilidade. Essa abordagem fortalece o protagonismo dos alunos, permitindo que se reconheçam como parte do meio ambiente e como responsáveis pela sua preservação e transformação.

Em resumo, a realização de projetos interdisciplinares é uma oportunidade valiosa para integrar o currículo do meio ambiente a outras áreas do conhecimento. Essa abordagem permite que as crianças compreendam as conexões entre os diferentes aspectos da realidade, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica sobre as questões ambientais. Além disso, os projetos interdisciplinares enriquecem o processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a criatividade e a responsabilidade social. Ao investir nessa prática pedagógica, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo representa uma iniciativa importante para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao planeta. Em um contexto marcado por desafios ambientais globais, como as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade e a escassez de recursos naturais, a educação ambiental assume um papel central na promoção de mudanças comportamentais e culturais. Ao integrar práticas sustentáveis e atividades lúdicas no cotidiano escolar, esse currículo promove a conexão das crianças com a natureza e o desenvolvimento de valores essenciais para a preservação ambiental, como o respeito, a responsabilidade e a empatia.

A primeira infância é um período crucial para a internalização de valores e atitudes, pois é nessa fase que as crianças começam a construir sua visão de mundo e a estabelecer relações afetivas com o ambiente ao seu re-

dor. Ao vivenciar experiências significativas, como plantar uma horta, observar pássaros ou participar de oficinas de reciclagem, as crianças desenvolvem uma consciência ambiental que vai além do conhecimento teórico. Essas vivências permitem que elas compreendam, de forma concreta e sensível, a importância de cuidar do planeta e de agir de forma sustentável.

No entanto, a implementação desse currículo requer o comprometimento dos educadores, da comunidade escolar e das políticas públicas. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a curiosidade e a reflexão das crianças sobre questões ambientais. Para isso, é essencial que os educadores recebam formação continuada e apoio para desenvolver práticas pedagógicas criativas e intencionais. Além disso, a participação da comunidade escolar, incluindo famílias e funcionários, é crucial para ampliar o impacto das ações educativas e promover uma cultura de sustentabilidade que ultrapasse os muros da escola.

As políticas públicas também têm um papel importante a desempenhar, garantindo que as escolas tenham acesso a recursos, espaços adequados e materiais de qualidade para implementar o currículo do meio ambiente. Parcerias com organizações ambientais, universidades e outras instituições podem enriquecer as práticas pedagógicas e proporcionar experiências ainda mais significativas para as crianças. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância da educação ambiental e a integrem de forma permanente e prioritária no currículo escolar.

Investir na educação ambiental desde a primeira infância é investir no futuro do planeta e das próximas gerações. Ao formar cidadãos conscientes e responsáveis, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais sustentável e harmoniosa, capaz de enfrentar os desafios ambientais do século XXI. O currículo do meio ambiente na educação infantil da Prefeitura de São Paulo é, portanto, uma iniciativa que vai ao encontro das necessidades e urgências do mundo contemporâneo, destacando o papel transformador da educação na promoção de um futuro mais justo e equilibrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Transformadora. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental: O Desafio da Construção de um Pensamento Crítico, Complexo e Reflexivo. Educação e Pesquisa, 2005.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 17-44, 2005.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

RESUMO

Este artigo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar os desafios contemporâneos da formação de professores para a Educação Infantil, com ênfase nas lacunas entre os saberes teóricos e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar. De forma mais específica, investiga-se quais são os conhecimentos essenciais à atuação qualificada na Educação Infantil, destacando-se as contribuições teóricas de autores como Maurice Tardif (2002) e Tizuko Morchida Kishimoto (2005), cujos estudos oferecem importantes reflexões sobre os saberes docentes e a especificidade do trabalho com a infância. A análise evidencia que muitos professores ainda ingressam na carreira sem a devida preparação para lidar com as dimensões afetivas, lúdicas e pedagógicas próprias do universo infantil, o que compromete a construção de práticas intencionais, sensíveis e transformadoras. Os desafios enfrentados por esses profissionais decorrem, em grande medida, de uma formação inicial marcada por abordagens genéricas, carência de experiências práticas significativas e desconhecimento dos direitos e das necessidades da criança pequena. Soma-se a isso a escassez de programas de formação continuada que dialoguem com a realidade escolar e promovam o aprimoramento profissional ao longo da carreira. Diante desse cenário, o estudo defende que a formação docente para a Educação Infantil precisa ser repensada a partir de um viés político e sociológico, que considere as condições reais de trabalho dos professores, suas trajetórias formativas e o papel estratégico que exercem na promoção de uma educação humanizada, democrática e centrada na infância. Fortalecer essa formação é uma tarefa urgente e coletiva, que requer o engajamento de instituições formadoras, redes de ensino, políticas públicas e da própria sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de Professores; Saberes Docentes; Prática Pedagógica; Infância.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares centrais para a construção de uma educação de qualidade, crítica e transformadora. Trata-se de um processo contínuo que vai além da formação inicial, exigindo constante atualização teórica, prática e ética por parte dos educadores. No contexto da Educação Infantil, essa formação assume uma relevância ainda mais significativa, pois lida com as primeiras experiências educacionais da criança, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É nesse momento que se estabelecem as bases para a construção do sujeito, exigindo, portanto, profissionais altamente preparados, sensíveis às especificidades da infância e capazes de promover práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e afetivas.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de repensar as políticas e os modelos formativos voltados à docência na Educação Infantil, especialmente diante dos desafios impostos por uma realidade educacional marcada por desigualdades, desvalorização profissional e carência de investimentos. Muitos docentes ainda ingressam na carreira sem formação específica para atuar com crianças pequenas, o que compromete a qualidade das interações, das práticas e do desenvolvimento pleno das potencialidades infantis. Além disso, as constantes mudanças nas diretrizes curriculares e nas políticas públicas demandam que os professores estejam preparados para lidar com contextos dinâmicos, diversos e desafiadores, reafirmando a importância de uma formação sólida, crítica e humanizada.

A metodologia adotada para este estudo é a revisão bibliográfica, com base em autores e obras que discutem as especificidades da formação docente, especialmente voltada para a Educação Infantil. Através da análise crítica da literatura especializada, será possível identificar concepções teóricas, modelos formativos, lacunas, avanços e propostas que subsidiam a discussão sobre o papel

do professor da infância. Esta abordagem permite compreender como diferentes correntes pedagógicas e marcos legais têm influenciado a construção do perfil profissional desejado para atuar com crianças de 0 a 5 anos.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação de professores para a Educação Infantil, com foco nos principais desafios enfrentados por esses profissionais e nas competências necessárias para promover um ensino de qualidade na primeira etapa da educação básica. Busca-se, assim, compreender em que medida os cursos de formação inicial e continuada têm sido eficazes para preparar os docentes diante das exigências do cotidiano escolar e das particularidades do desenvolvimento infantil.

Como objetivos específicos, pretende-se: investigar os aspectos teóricos e práticos contemplados nos saberes docentes; identificar os desafios da prática pedagógica na educação infantil: entre a idealização e a realidade.

1. OS SABERES DOCENTES

Comumente, os alunos tendem a sair do curso de pedagogia muito angustiados, com muitas dúvidas sobre como ter uma atuação docente com sucesso na sala de aula. Eles se sentem minimamente preparados para enfrentar uma situação conflitante em sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti e Elba Siqueira Barreto (2009), evidenciou-se que a falta de comunicação entre teoria e prática, foi um dos principais problemas apontados pelo estudo. Esse estudo, por sua vez, teve como foco a análise da grade curricular de diversos cursos de licenciatura pelo Brasil. Segundo os dados coletados, as ementas dos cursos que eram enviados ao Ministério da Educação, não eram claras em relação aos conteúdos abordados pelo curso.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), isso se torna problemático na educação, porque o professor sai da sua formação sem compreender o seu papel na educação e acaba se amparando em materiais paradidáticos e atividades que não promovem o desenvolvimento intelectual e nem as outras competências e habilidades na educação infantil que são tão importantes.

Anteriormente a década de 80, Gauthier (2006), destaca que não havia um saber próprio do professor reconhecido e que o senso comum acreditava que para exercer a profissão docente, bastava saber os conteúdos que seriam ensinados na sala de aula, sem a necessidade de saberes específicos além desses. Assim, a docência a partir dessa perspectiva seria proveniente de uma experiência vazia e inútil, que o autor intitula como um "ofício sem saberes".

Em contrapartida, por esforços realizados por pesquisadores e estudiosos, se fez importante considerar que havia uma conjunto de saberes docente que eram fundamentais para o ensino aprendizagem nas escolas, de modo que deveriam ser reconhecidos e elencados.

Em meados de 1980, deram-se início aos primeiros estudos acerca da formação do professor e foi reconhecido que existem saberes próprios da profissão, os que são inerentes a trajetória profissional e os que são adquiridos na universidade. A partir de então, uma gama de pesquisas em relação a formação profissional docente tem se expandido, de modo que os estudos tem enriquecido cada vez mais as discussões acerca desse assunto.

No Brasil, as primeiras pesquisas que debruçaram na formação docente, datam dos anos 90, período em que foram influenciadas pelas pesquisas norte americanas, as que consideravam o professor como figura importante do processo ensino aprendizagem com enfoque na prática pedagógica complexa e a formação profissional subjetiva que vai se construindo no decorrer da própria atuação docente.

Considerando a ideia de um saber docente, se fez importante considerar uma Base Nacional Comum Curricular que vem sendo discutida desde a Constituição Federal de 1988, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos e que fundamentalmente, reconheça os saberes dos alunos e dos professores. Em seu Art. 210, "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".

Então, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um avanço na educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional de 1996 e o estabelecimento recente da Base Nacional Comum Curricular, que se insere na política nacional de formação de professores; na política nacional de materiais e tecnologias e na política Nacional de avaliação da educação básica. Esses dispositivos legais são um conjunto de ideias que estão ligados à BNCC para que a educação tenha um norte em relação a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, bem como, na formação dos professores.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como "Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes coerentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Da mesma forma, que o professor aponta que existem os saberes profissionais, que são provenientes da formação do professor no curso de educação superior.

Assim, pode se dizer que o saber do professor, acaba se tornando subjetivo, pois existe o saber adquirido na universidade e um saber que é concebido pela sua experiencia, pelo seu dia a dia. Desta forma, com o passar do tempo na profissão, os saberes vão se delineando e o profissional vai criando uma característica própria, com mais facilidade ou não para lidar com algum tipo de situação de conflito ou para ensinar.

2. DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE

O exercício da docência na Educação Infantil envolve uma complexidade que, muitas vezes, é invisibilizada no cenário educacional brasileiro. Trabalhar com crianças pequenas requer uma formação sólida, sensibilidade pedagógica, compromisso ético e condições adequadas de trabalho — elementos que nem sempre estão garantidos aos profissionais que atuam nesta etapa. A seguir, serão discutidos os principais desafios enfrentados por esses docentes, considerando o abismo entre teoria e prática, a ausência de supervisão pedagógica eficaz, a precarização da formação, a desvalorização profissional, bem como os entraves na relação com as famílias e com a comunidade escolar.

Um dos dilemas mais recorrentes no cotidiano docente da Educação Infantil é a desconexão entre a teoria e a prática pedagógica. Os cursos de formação inicial muitas vezes oferecem uma base teórica sólida, mas pouco contextualizada com a realidade concreta das escolas públicas, onde faltam recursos, tempo para planejamento e apoio institucional. Essa lacuna gera frustração, insegurança e improviso. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), "há uma distância preocupante entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se enfrenta nas instituições educativas", o que compromete a qualidade das práticas e o desenvolvimento das crianças. A idealização de uma infância plena de direitos, prevista em documentos oficiais, frequentemente se choca com a precariedade do cotidiano escolar, marcada por salas superlotadas, escassez de materiais e rotinas engessadas.

Outro fator crítico é a falta de acompanhamento e supervisão pedagógica efetiva por parte das redes de ensino, sobretudo na educação pública. A ausência de orientações claras, de acompanhamento formativo e de devolutivas construtivas por parte das coordenações pedagógicas e secretarias municipais de educação enfraquece o processo de ensino-aprendizagem. Muitas escolas funcionam sem supervisão frequente, o que deixa os professores isolados e sobrecarregados. A esse respeito, Oliveira (2010) pontua que "a ausência de uma liderança pedagógica que fomente a escuta e o diálogo reduz o trabalho docente a uma prática solitária, marcada pela reprodução de modelos pouco reflexivos".

A formação continuada de qualidade, prevista nas políticas públicas, é frequentemente negligenciada ou tratada de maneira superficial. Inúmeros docentes participam de formações genéricas, desvinculadas de suas necessidades reais e do contexto local. Além disso, muitas redes não oferecem tempo institucional ou condições mínimas para que o professor possa refletir sobre sua prática. Como aponta Libâneo (2013), "a formação continuada deveria ser um espaço de reconstrução crítica da prática docente, e não um mero repasse de conteúdos". Quando negligenciada, essa formação compromete o desenvolvimento profissional, impedindo que os docentes atualizem suas práticas e avancem pedagogicamente.

A precarização também se manifesta de forma contundente na baixa remuneração dos professores da Educação Infantil, realidade que impacta diretamente sua qualidade de vida, saúde mental e motivação. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professores da Educação Infantil no Brasil, sobretudo nas redes municipais, recebem salários abaixo da média nacional, com muitos deles atuando em condições de vulnerabilidade econômica. Segundo o Censo Escolar de 2023, a média salarial de professores da Educação Infantil gira em torno de R$ 2.300,00 a R$ 2.800,00 mensais, valor insuficiente para arcar com os custos de vida em grandes centros urbanos. Diante disso, muitos docentes precisam acumular jornadas ou atividades extras para complementar a renda, o que compromete seu tempo de estudo, descanso e qualidade do ensino. Como denuncia Saviani (2009), "não é possível falar em valorização do magistério enquanto a remuneração continuar sendo incompatível com a complexidade da função docente".

Além dos fatores estruturais, os professores da Educação Infantil enfrentam desafios significativos no campo das relações com as famílias e com a comunidade. A falta de diálogo efetivo entre escola e família é uma barreira recorrente, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a participação ativa dos responsáveis nos projetos escolares. Muitas famílias desconhecem as propostas pedagógicas, não valorizam a Educação Infantil como etapa fundamental e, por vezes, enxergam a escola como mero espaço de cuidado. Conforme Rizzo (2012), "a ausência de parcerias entre famílias e professores compromete a construção de vínculos e o fortalecimento de uma comunidade educativa colaborativa". Essa distância entre escola e comunidade fragiliza as ações coletivas e impede que projetos pedagógicos ganhem adesão, significado e continuidade.

Adicionalmente, os professores muitas vezes não recebem apoio para lidar com situações complexas da vida familiar das crianças, como negligência, violência doméstica, fome ou ausência de afeto. Esses contextos exigem dos docentes uma postura sensível, acolhedora e preparada — o que, sem suporte institucional e psicológico, gera exaustão emocional. A atuação na Educação Infantil exige não só conhecimento técnico, mas também envolvimento afetivo, o que torna o trabalho emocionalmente exigente. Em meio a tudo isso, os professores seguem sendo cobrados por resultados e por uma atuação polivalente, muitas vezes sem receber o devido reconhecimento.

De acordo com uma pesquisa realizada em diversos cursos de pedagogia, por Tizuko Morchida Kishimoto, renomada especialista da infância, professora da Universidade São Paulo e pesquisadora, evidenciou-se algumas lacunas nos cursos de formação de professores. Essas lacunas são provenientes de variados fatores, sendo que os principais estão relacionados a uma falta de aprofundamento em assuntos que dizem respeito a infância e ao adulto, não são discutidas as teorias da docência (os saberes docentes) e não há aprofundamento em pesquisas-ação. Segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de pedagogia, em geral, não foram formatados para formar professores, mas foram feitos como um bacharelado para formar educadores, planejadores da educação e pesquisadores. Com o passar do tempo, algumas disciplinas foram sendo agregadas ao curso, como didática e prática de ensino, mas não com a intenção de formar profissionais com conhecimentos específicos em educação infantil ou em alfabetização, mas para dar aula em escolas de curso normal.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), quando o professor não tem uma formação adequada para lecionar nas diferentes modalidades de ensino, seja qual for, ele demora a adquirir competências, e geralmente, essas competências quando não adquiridas no curso de ensino superior são adquiridas na própria sala de aula com os alunos, através de tentativa e erro. Ou seja, os alunos acabam se tornando espécie de cobaias por conta de uma formação insuficiente.

Gatti e Barreto (2009) ainda afirma que a maioria dos professores de educação básica adquirem o repertório de ensino para a atuação docente no curso normal em nível médio. Contudo, esses repertórios de ensino, onde se aprende uma pratica e outra, são superficiais e na prática, o professor acaba se confundindo e misturando as metodolo-

gias de ensino.
Desta forma, compreende-se que se faz importante que o professor aprenda sobre metodologias no curso de formação em nível superior e que os fundamentos filosóficos e sociológicos estejam previstos nas próprias metodologias de ensino, que tem os seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e filosóficos. Assim, entende-se que o método está baseado em uma abordagem de conhecimentos científicos e que ele possui um fundamento lógico, que se transforma em prática.
Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de pedagogia desde 2006, foi a Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, que tornou obrigatória a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, que diz:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, p. 11).

Campos (1999), também considera inapropriada a proposta de formação para atuação em áreas como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora, as instituições de cursos superiores de formação de professores, deveria ter um currículo flexível em que fosse possível montar a grade curricular de acordo com a faixa etária que se pretende atuar. Outra proposta, seria uma organização no recrutamento de professores pela rede de ensino, em que fosse possível admitir o professor que tivesse habilitação especifica para determinada modalidade. Para os professores que já atuam na educação, a autora propõe uma formação efetiva em serviço.
A formação efetiva em serviço, de acordo com Campos (1999), precisa ser estimulante, de modo que haja uma recompensa na carreira, seja uma progressão que promova recompensa em prêmios e bonificações, seja recompensa que dê algum tipo de prestigio para o profissional que busca um melhor desempenho na sua função através da formação.
Segundo Dahlberg; Moss; Pencce (1999) apud Kishimoto (2005), ao integrar uma formação para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, acaba-se multiplicando alguns fundamentos e ensinando antigas práticas, de modo que se forma professores reprodutores, não reflexivos. Além disso, há um descuido em relação a formação para a educação infantil e os professores acabam antecipando a escolaridade e não se importando com a integração do brincar e do educar, ações essas que devem caminhar juntas, considerando a criança um sujeito integral.
Para Cardona (2006), a formação inicial dos professores acaba ficando muito centrada nos pilares da educação, como: a filosofia, a história, o sociologia. Assim, ela explora muito pouco o chão da sala de aula da escola ou da creche. Para a autora, há uma consciência crescente de que isso precisa mudar e que é necessário trazer a realidade das creches e escolas para as universidades.
Um grande problema que é decorrente nas escolas e creches com os professores em formação continuada, é que não há uma reflexão sobre as novas práticas, então, acaba se vivenciando mais do mesmo e o professor acaba não tendo uma formação de fato.
Essa formação específica para a educação infantil, de acordo com Kishimoto (2005), é de extrema relevância, pois, ele deve estudar a criança e a sua forma de interação com as outras crianças e com os adultos, de estudar também a forma como as crianças pequenas entendem o mundo e aprendem, se desvinculando da prática em que se deve fragmentar o conhecimento como tem acontecido com o ensino fundamental.
Kishimoto (2005), considera preocupante a ideia de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem que os professores tenham uma base teórica curricular na graduação e que entendam quais são as especificidades da infância. Ainda, a autora afirma que não há um investimento significativo que promova o interesse dos estudantes de pedagogia em ingressar na pesquisa e iniciação científica.
Existem as diretrizes legais que norteiam as

ações pedagógicas e a elaboração de políticas públicas nacionais. Contudo, além dos documentos emitidos pelo MEC, o professor precisa ir além, pois precisa ser um dos protagonistas do PPP da instituição onde trabalha. Ele precisa elaborar os projetos de trabalho e elencar metodologias de acordo com as competências que irá desenvolver nas crianças.

Por fim, Kishimoto (2005), ressalta que o professor precisa criar a sua própria pedagogia e não adotar uma concepção ou outra que é divulgada. Ele precisa criar a sua aula e estabelecer relações com as crianças de acordo com o seu embasamento teórico e de acordo com o seu cotidiano. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho autoral que se apoie em base teórica e pesquisas consistentes, mas que sobretudo, considere os aspectos de subjetividade, de pluralidade, de diversidade cultural, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000, APUD KISHIMOTO, 2005).

De acordo com uma pesquisa realizada por Kishimoto nas instituições de educação infantil, há falta de conteúdos e projetos em que as linguagens expressivas estejam presentes. De acordo com a pesquisadora, existem muitos materiais de artes plásticas e artes visuais, porém, os professores, muitas vezes, não tem uma formação adequada para utiliza-los e preferem deixá-los guardados por não saber como introduzi-los nas atividades.

Segundo Kishimoto (2005) o problema da educação vai além da formação dos professores, propriamente. Ele consiste também, na estrutura da instituição, como, os espaços internos e externos e os materiais pedagógicos, que não proporcionam uma aprendizagem em que a criança pequena consiga se expressar livremente e brincar com os seus pares. Consequentemente, a aprendizagem e a interação professor-criança e criança-criança acaba se tornando estanque.

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2001), não há brinquedoteca nas universidades para servir de laboratório para professores e isso acaba distanciando o profissional desse ambiente. Há professores que substituem o brincar na sala de aula no dia a dia, que deve ser rotina na educação infantil, pela brinquedoteca, que possui uma rotina rígida com poucas idas durante a semana e as turmas cujo professores não tiveram uma formação adequada para o trabalho com a infância, acabam tendo pouco contato com os brinquedos.

A brinquedoteca, portanto, é mais um dos espaços da instituição infantil e isso precisa ficar claro para os educadores, para que não confundam um espaço cultural e substituam como o único ambiente para a criança pequena brincar. As brinquedotecas deveriam ser extinguidas das instituições de educação infantil, pois todos os ambientes necessitam ser adequados para a brincadeira infantil (KISHIMOTO, 1994; 2001).

Segundo Bruner (1996) apud Kishimoto (2005), há cursos de formação que fomentam a iniciação a alfabetização e não está errado, desde que o tempo da criança em relação a escrita seja respeitado e que seja estimuladas outras capacidades que não escrever, propriamente. Contudo, a criança precisa ser estimulada em sua linguagem oral e outras modalidades da alfabetização.

Segundo Nóvoa (1992), mesmo que haja uma pequena mudança nos cursos de formação de professores, ainda não será suficiente para mudar o panorama da educação infantil, pois, ao chegar no CEI ou na escola, existe uma cultura institucionalizada que contamina os novos profissionais, criando um consenso, uma caracterização do ensino e da forma de ensinar.

De acordo com o estudo realizado nos cursos de formação docente, em nenhuma instituição notou mais de 10% destinado ao ensino de atividades práticas, evidenciando que a formação de professores para a infância ainda está debruçada em um currículo em quase toda a sua totalidade, teórico. Nos países em que existe boa avaliação da educação infantil, mais de dois terços dos cursos são destinados à formação pela prática (CAMPOS, 1999).

Além da ausência de atividades práticas das instituições de formação de professores, há pouco ou nenhum posicionamento em relação a orientação e supervisão quanto as unidades de educação infantil. Por isso, os próprios profissionais que trabalham nas instituições não possuem competência para orientar os profissionais e supervisionar os estagiários, que acabam observando uma

prática docente sem fazer uso de qualquer metodologia ou estratégia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Na pesquisa realizada por Kishimoto (2005), um outro problema encontrado nas instituições de formação docente está relacionado com o contrato de trabalho do professor universitário, que por ser professor horista, não possui tempo viável para a realização de pesquisas que em geral, quando a instituição possui, enriquece o trabalho do formador e o ensino aprendizagem se tornam mais consistente porque há uma investigação prática.

As instituições de curso superior foram inseridas em características distintas pelo Decreto 2.306 de 1997, onde se criou modalidades, como: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; e institutos superiores ou escolas superiores. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999 APUD KISHIMOTO, 2005). Essa caracterização do ensino superior acabou discriminando a instituição que tem pesquisa da instituição que não tem, e mais que isso, criou-se uma legalização para o ensino sem pesquisa, que resulta em reprodução do que já está institucionalizado, ou seja, há formação de mais professores iguais aos que já tem, sem um aprofundamento sobre a cultura infantil e sem uma revisão profunda da prática institucionalizada nos CEI e nas escolas de educação infantil.

Henson (1996) apud Kishimoto (2005), traz à tona a importância da formação de professores pesquisadores e o quanto é importante que haja profissionais que pesquisam dentro das escolas. Assim, compreende-se que quando o professor pesquisa e atua, desenvolve um trabalho crítico, que se renova a medida em que vão surgindo necessidades dentro de seu contexto de atuação.

A sala de aula, a escola e cada espaço da instituição de educação infantil, seja ele interno ou externo, serve de laboratório para o professor pesquisador, uma vez que ele pode observar através de um plano metodológico rigoroso, como são as relações que se estabelecem no espaço e quais são as estratégias de ensino que podem ser desenvolvidas a partir das investigações (HENSON, 1996, APUD KISHIMOTO, 2005).

Por outro lado, entende-se que a prática do professor pesquisador, aquele que só pesquisa e do professor que atua diretamente com as crianças, são diferentes e desta forma, compreende-se que há diferentes culturas entre eles. O professor que pesquisa e que não atua com as crianças, tem mais dificuldade para entender toda a complexidade da profissão docente, com as dificuldades enfrentadas e todo o saber que o professor tem quando exerce a docência, principalmente, os saberes experienciais, compreendidos por Tardif (2002) e Gauthier (2006) no capítulo anterior.

Da mesma forma, o professor que apenas atua com as crianças pequenas e que não faz pesquisa vai tendo uma compreensão rasa do seu cotidiano, das interações e da cultura que é formada no chão da escola, haja vista que elas estão sempre em transformação, de modo que a organização social não é volátil. As pessoas com o tempo, vão criando novos hábitos, novas formas de se relacionar e tudo isso, vai interferindo no processo pedagógico, porque vai refletindo na sala de aula quando as crianças manifestam a sua cultura e o seu cotidiano extraescolar.

Para Henson (1996) apud Kishimoto (2005), além de aumentar a vitalidade do professor que se envolve em pesquisa, existe uma enorme contribuição para as crianças em sala de aula, já que o professor passa a entender mais sobre o universo infantil. Além disso, o autor chama atenção para a socialização de práticas e técnicas entre os professores e afirma que a socialização é importante, mas que quando não há pesquisa, o trabalho acaba se tornando pobre e repetitivo, pois não há reflexão sobre as coisas que acontecem em tempo real.

Sendo assim, Kishimoto (2005) aponta que o professor pesquisador que tem como ponto de partida a investigação da infância, o seu modo de pensar, de agir, de se comunicar e a sua produção de cultura, enriquece a sua ação com os pequenos, pois ele torna a sua prática reflexiva e em todo o momento, está em constante observação e transformação.

As instituições que formam professores e que não possuem pesquisa, precisam urgentemente se unir com as universidades, para que formem bons profissionais e que eles saibam na sua prática docente, pesquisar e transformar a prática na medida em que haja necessidade (POLLARD, 2002, APUD

KISHIMOTO, 2005).

As pesquisas e inovações nas instituições de formação de professores se fazem necessárias, porque o mundo globalizado exige mudança em todo o processo formativo da criança e da escola. Existe a constante mudança dos nichos econômicos, em que há mudanças no mercado e há avanços tecnológicos. Essas mudanças refletem na trajetória das crianças, mesmo as são muito pequenas, pois elas acabam vivenciando diferentes experiencias em casa com a família e na comunidade em que vivem.

Todas essas novas experiências vividas pelas crianças, requer um comprometimento a mais, tanto das escolas como dos professores, que precisam entender as transformações globais e propiciar condições para que as crianças pequenas difundam e criem novos saberes (ALARCÃO, 2005). Todas essas transformações sociais, requerem do professor um movimento em sua formação, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação docente para a infância, requer algumas especificidades, que de acordo com os autores abordados no decorrer desse trabalho, tem acontecido lentamente no Brasil, já que os cursos de formação de professores ainda têm um lugar muito pequeno reservado as disciplinas especificas para a educação infantil.

Além de que, a educação infantil só foi reconhecida como espaço de aprendizagem em meados da LDB de 1996 e aos poucos, esse direito vem sendo reforçado, ganhando característica de acordo com as leis que reforçam esse entendimento como os RCNEI, as DCNEIS e a BNCC.

Por conta do pouco tempo em que começou a haver uma preocupação com a formação docente para a educação infantil, ainda há um longo caminho pela frente em relação a essa questão. É necessário e urgente que haja uma reformulação nos cursos superiores de pedagogia e que se compreenda que a educação infantil, bem como o ensino fundamental, precisa de espaço próprio e específico para essas modalidades de ensino.

Portanto, se evidenciou que a formação de professores no curso de graduação possui alguns pontos relevantes que merecem atenção e temos a convicção de que esse é um tema que merece mais aprofundamento e pesquisa, pois muito tem a se discutir em relação às práticas para a infância.

A conjugação de uma formação com habilitação ampla para o ensino fundamental, educação infantil e gestão escolar é preocupante, visto que, o curso para a formação de professores acontece em um curto período de três ou quatro anos, o qual seria inviável aprender sobre os aspectos básicos do desenvolvimento da criança nas diferentes modalidades e ainda explorar aspectos práticos do cotidiano escolar.

A defasagem nos aspectos formativos do professor reflete sistematicamente nas escolas, com aulas pouco interessantes e propostas que não condizem com a faixa etária da turma. Há escolas que não possuem uma estrutura física adequada para o desenvolvimento da criança pequena, bem como a disposição dos móveis não são adequadas, além disso, não existe a disposição dos materiais adequadamente, que deveria ser realizada pelos professores.

Há alguns desafios evidentes na formação do professor que refletem sistematicamente na sala de aula com as crianças, que vai desde professoras que insistem em ocupar a figura materna, até professoras que tentam antecipar a escolarização das crianças pequenas, com atividades inapropriadas para o contexto da faixa etária.

Além disso, considera-se que existe pouca observação da criança na sala de aula, para então, a partir da pesquisa realizada pelos próprios professores da escola, adotar uma prática que contemple as especificidades da turma. De acordo com Kishimoto, Gatti e Barreto, a pesquisa dos professores na educação infantil precisa partir do próprio chão da sala de aula para a modificação e implementação de práticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o curso de graduação em pe-

dagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação e Sociedade, Cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
CARDONA, Maria João. Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.
CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes histórica e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. Pro-PosiÁıes, v. 16, n. 3 (48) - set./ dez. 2005.
_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-246, jul/dez.2001.

NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson. 2002.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA

RESUMO: A neuropsicopedagogia desempenha um papel de *grande importância* na educação, pois permite o entendimento das interações entre o cérebro e o processo de aprendizagem, contribuindo para a identificação e superação de dificuldades de aprendizagem. Por meio da avaliação das funções cognitivas, emocionais e comportamentais, os profissionais desta área podem desenvolver estratégias personalizadas para auxiliar os alunos, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade que garanta o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Ela também desempenha um papel de *grande relevância* na educação, pois se propõe a investigar e compreender as relações entre o funcionamento cerebral e o processo de aprendizagem. Ao integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, essa área de atuação busca identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias adequadas para potencializar o desempenho dos alunos. Por meio de avaliações neuropsicológicas, é possível mapear o funcionamento das funções cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes, permitindo uma intervenção mais direcionada e personalizada. Com base nesses dados, os profissionais da neuropsicopedagogia podem elaborar planos de intervenção que atendam às necessidades específicas de cada aluno, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Intervenção; Avaliação; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia, enquanto área de atuação dentro do campo educacional, tem como objetivo primordial investigar e entender as diversas interações que ocorrem entre o funcionamento do cérebro, as características do ambiente educacional em que os indivíduos estão inseridos e, ainda, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Essa abordagem é fundamental para promover uma educação mais eficaz e adaptada às necessidades de aprendizagem de cada aluno, considerando as particularidades do processo educativo e os fatores que influenciam o aprendizado. Ao integrar uma compreensão profunda acerca do funcionamento cerebral, as abordagens educacionais podem ser modificadas e melhoradas de maneira a se adequar às particularidades e necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, essa adaptação resulta em um processo de ensino e aprendizagem que se torna não apenas mais eficiente, mas também mais relevante e enriquecedor para os estudantes.

Além do que foi mencionado anteriormente, a neuropsicopedagogia no ambiente educacional tem como uma de suas principais funções a identificação e a intervenção em eventuais dificuldades que os alunos possam ter no processo de aprendizagem, bem como em distúrbios de natureza neurocognitiva. Essa área do conhecimento se dedica a fornecer não apenas apoio, mas também estratégias personalizadas que visam auxiliar os estudantes a superar os desafios que enfrentam. O objetivo é maximizar suas oportunidades de aprendizado e garantir que consigam atingir seu pleno potencial acadêmico, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o seu desempenho escolar.

Essa área de investigação possui uma relevância significativa para a atuação no campo educacional, dado que oferece um alicerce científico robusto que apoia a criação de estratégias pedagógicas que sejam não apenas mais eficazes, mas também mais inclusivas. Essas práticas devem levar em consideração as especificidades do funcionamento do cérebro humano, bem como as necessidades particulares que cada estudante apresenta, permitindo assim uma abordagem educacional que respeite a individualidade de cada aluno. Esse entendimento é fundamental para aprimorar a educação de maneira que atenda de forma adequada e efetiva a

diversidade presente nas salas de aula.

Nesta introdução, buscaremos aprofundar nosso entendimento acerca dos
princípios teóricos e das práticas da neuropsicopedagogia no contexto educacional. Serão discutidas as maneiras pelas quais esses saberes podem ser utilizados de forma a criar um ambiente de aprendizado que seja não apenas mais estimulante, mas também inclusivo e altamente eficaz para todos os alunos. Nosso debate incluirá também uma análise aprofundada das diversas implicações que a neuropsicopedagogia traz para a formação de docentes, assim como a influência que exerce nas políticas educacionais estabelecidas. Além disso, abordaremos intervenções direcionadas que visam lidar com os diferentes desafios que os alunos podem encontrar ao longo de seu processo de aprendizado.

Nós temos a expectativa de que esta apresentação inicial possa proporcionar uma visão completa e atualizada a respeito da importância da neuropsicopedagogia no processo educacional, além de demonstrar de que maneira seus fundamentos e diretrizes podem ser utilizados para impulsionar tanto o êxito acadêmico quanto o bem- estar dos alunos em diversas etapas do percurso educativo. Dessa forma, pretendemos destacar a relevância desta área do conhecimento para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A neuropsicopedagogia se configura como um campo da educação que tem conquistado uma crescente relevância ao longo dos últimos anos. Esse aumento de importância decorre de os progressos feitos nos ramos da neurociência e da psicologia cognitiva. Esses avanços têm possibilitado uma compreensão mais aprofundada sobre como o cérebro opera e como se dá o processo de aprendizagem. Com isso, os profissionais da área têm se beneficiado de conhecimentos que enriquecem as práticas educacionais, facilitando a aplicação de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizado.

Para a neuropsicopedagogia as dimensões que interagem, configurando a aprendizagem do ser humano podem ser classificadas como: orgânica, sociocultural, afetiva e intelectual. Nessa configuração há uma dinâmica de estruturas sensoriais, perceptivas, cognitivas e motoras que coexistem quantitativa e qualitativamente habilitando o sujeito para a aprendizagem. As bases da neuropsicopedagogia são essenciais para se entender a funcionalidade cerebral que efetiva funções com: memória, percepção, discriminação, orientação, motricidade, entre outras (RIECHI, 2002, p. 5).
Este domínio que integra diversas disciplinas se fundamenta em uma combinação de saberes oriundos das neurociências, da psicologia, da pedagogia e de outras áreas pertinentes. O objetivo principal desse campo de estudos é compreender de que maneira o cérebro realiza o processamento das informações, de que forma as habilidades cognitivas evoluem ao longo do tempo e, além disso, como as diferentes experiências de aprendizagem podem ser aprimoradas. Esse aprimoramento visa sobretudo favorecer um desenvolvimento que seja tanto saudável quanto eficaz para os alunos em seu processo educativo.

A IMPORTÂNCIA NA NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS ANOS INICIAS NA EDUCAÇÃO

O percurso de formação de professores, voltado especificamente para o ensino da neuropsicopedagogia, é de extrema importância, uma vez que visa preparar os educadores de maneira adequada, capacitando-os a compreender e a atender às demandas particulares de cada aluno de forma efetiva. Essa formação proporciona aos profissionais da educação as habilidades necessárias para reconhecer as singularidades de aprendizagem e as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, garantindo, assim, um ambiente pedagógico mais inclusivo e eficiente. A neuropsicopedagogia se configura como um campo interdisciplinar que integra saberes provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Essa combinação de disciplinas tem como meta principal entender de maneira aprofundada os variados processos que envolvem a aprendizagem e

o desenvolvimento, focando especialmente nas fases da infância e da adolescência. Esse campo de estudo busca desvendar como as diferentes dimensões do aprendizado se manifestam nesses grupos etários, promovendo um melhor entendimento sobre as particularidades do crescimento e do aprendizado humano.

Durante este processo de formação, os professores adquirem habilidades que os tornam capazes de entender as fundamentações neurobiológicas que estão relacionadas ao aprendizado. Além disso, eles aprendem a identificar as diversas dificuldades que os alunos podem enfrentar no processo de aprendizagem. Também é abordado o conhecimento das estratégias pedagógicas que se mostram mais eficazes, tendo como objetivo atender de maneira adequada às necessidades específicas de cada aluno, respeitando a singularidade de cada um deles. Dessa forma, os profissionais recebem uma formação que os capacita a reconhecer indícios que podem apontar para a presença de diversos transtornos neurológicos, tais como a dislexia, o déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, entre outros transtornos relacionados. Além disso, eles são treinados na criação de táticas de intervenção que sejam apropriadas e eficazes para lidar com essas condições.

De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico às pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

Ademais, a formação de professores em neuropsicopedagogia contempla um entendimento abrangente acerca das diferentes teorias relacionadas ao aprendizado, além de enfatizar a relevância dos contextos escolar e familiar no progresso das crianças. Também se considera a maneira como as emoções e os comportamentos podem impactar o processo de aprendizado, evidenciando a importância de reconhecer e acolher uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade das habilidades e das características individuais que cada aluno apresenta.

O processo de formação de professores que se destina a capacitar para o ensino da neuropsicopedagogia abrange, além da teoria, a inclusão de aulas práticas, a realização de estágios supervisionados, bem como a participação em atividades voltadas para a pesquisa. Essas etapas foram elaboradas para que os educadores tenham a oportunidade de aplicar de maneira eficiente o conhecimento teórico que foi adquirido durante sua formação. A comunicação e o relacionamento com especialistas que atuam nas diversas áreas da saúde, como neurologistas, que são os médicos responsáveis pelo estudo do sistema nervoso, psicólogos, que se dedicam ao entendimento dos comportamentos e processos mentais, e fonoaudiólogos, que são profissionais que trabalham com a comunicação e problemas da fala, também desempenham um papel crucial para se obter uma formação que seja mais ampla e integrada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas de uma maneira holística e interconectada.

Assim, a formação de professores na área da neuropsicopedagogia tem como objetivo principal capacitar os educadores a se tornarem agentes de mudança significativa dentro do ambiente escolar. Essa preparação busca fomentar um ensino que seja não apenas eficaz, mas também inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Dessa maneira, é fundamental que o ensino respeite as diversidades individuais, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento pleno e integral de todos os alunos, levando em consideração suas particularidades e potencialidades. Ao compreenderem as fundamentações neurobiológicas que sustentam o aprendizado, os educadores têm a possibilidade de elaborar abordagens mais eficientes que visem incentivar e amparar os processos de aprendizagem que seus alunos vivenciam.

Dessa forma, ao aplicar esse conhecimento, eles estarão contribuindo significativamente para a criação de um ambiente escolar que não apenas se mostra mais acolhedor, mas que também está devidamente preparado para atender às diferentes necessidades que são únicas a cada estudante.

De maneira resumida, o processo de formação de professores com foco na neuropsicopedagogia é um aspecto essencial, pois visa preparar educadores que sejam não apenas mais qualificados, mas também sensíveis às particularidades e necessidades únicas de cada estudante. Essa preparação é crucial, pois contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação que seja mais inclusiva, personalizada e, consequentemente, mais eficaz para todos os alunos. A compreensão profunda das fundamentações neurobiológicas que sustentam o processo de aprendizado, assim como a identificação das estratégias pedagógicas que demonstram maior eficácia, são aspectos absolutamente fundamentais para promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, buscando assim um crescimento integral e harmonioso de suas capacidades. Portanto, a formação dos educadores na área de neuropsicopedagogia se configura como uma importante e necessária ferramenta para atingir esse objetivo significativo e enriquecedor.

A neuropsicopedagogia se configura como um campo de pesquisa e atuação que vem conquistando uma importância crescente no cenário educacional, principalmente durante os primeiros anos de escolaridade. Esse reconhecimento se deve ao papel significativo que essa área desempenha no entendimento e na aplicação de métodos de ensino que consideram o funcionamento do cérebro e os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. A abordagem adotada por esta disciplina consiste em aprofundar o entendimento sobre como o cérebro e a mente operam, além de investigar de que maneira esses processos têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças ao longo de suas fases de crescimento.

> Apresenta a neuropsicopedagogia, como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, anexa aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem (HENNEMANN, 2012, p. 6).

Nos primeiros anos da educação, a neuropsicopedagogia exerce uma função extremamente importante na detecção de eventuais dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Além disso, essa área se dedica ao desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que visam a promoção de um ensino que seja não apenas mais inclusivo, mas também consideravelmente mais eficaz. Dessa forma, a neuropsicopedagogia contribui significativamente para o aprimoramento da experiência educacional de todas as crianças. Entender as fundamentações neurológicas que estão por trás do processo de aprendizagem é de suma importância para que se possa planejar, desenvolver e realizar intervenções que sejam capazes de atender às necessidades específicas e particulares de cada estudante. Esse conhecimento detalhado permite que os educadores adotem abordagens mais eficazes e personalizadas em suas práticas pedagógicas, considerando as peculiaridades de cada aluno e promovendo um aprendizado mais eficiente e inclusivo.

A relevância da neuropsicopedagogia nas fases iniciais da educação pode ser observada em vários fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Essa área do conhecimento combina elementos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, proporcionando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças nesse estágio crucial de suas vidas. Isso contribui significativamente para que educadores e profissionais da educação adotem estratégias que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adequado às necessidades de cada aluno. De um lado, essa situação favorece a detecção antecipada de dificuldades relacionadas

ao aprendizado, o que possibilita que instituições de ensino e educadores implementem estratégias tanto preventivas quanto corretivas. Ademais, a neuropsicopedagogia disponibiliza uma variedade de ferramentas e recursos que têm o propósito de fomentar a inclusão de estudantes que enfrentam dificuldades específicas no aprendizado. Dessa forma, assegura-se que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam ter acesso a um ensino que se destaca pela sua qualidade.

Um outro ponto que merece destaque em relação à neuropsicopedagogia durante os primeiros anos de vida das crianças é o efeito benéfico que essa abordagem pode proporcionar no crescimento e aprimoramento das competências cognitivas, emocionais e sociais desses pequenos. Essa área de estudo e prática visa não apenas a formação acadêmica, mas também o fortalecimento das capacidades interpessoais e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao adquirir um entendimento profundo sobre os mecanismos de funcionamento do cérebro humano e a maneira pela qual as experiências vividas moldam tanto a sua estrutura quanto o seu funcionamento, os profissionais da educação têm a capacidade de desenvolver ambientes de aprendizagem que sejam não apenas estimulantes, mas também enriquecedores. Esses ambientes propiciam condições que favorecem e potencializam o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma formação mais completa e integrada.

A neuropsicopedagogia proporciona recursos valiosos que permitem uma reavaliação das praticidades educacionais convencionais. Essa área de estudo incentiva a incorporação de estratégias e técnicas pedagógicas que são não apenas mais criativas, mas também mais ajustadas às demandas e características específicas dos alunos. Assim, favorece-se um aprendizado mais eficaz e significativo. Esse aspecto abrange a aplicação de ferramentas e recursos tecnológicos, a valorização das variadas formas de aprender que existem entre os indivíduos e também a promoção de experiências educativas que sejam não apenas relevantes, mas que estejam contextualizadas de maneira significativa para os estudantes.

A neuropsicopedagogia, nos primeiros anos de educação, exerce uma função significativa na formação dos educadores, uma vez que proporciona a eles uma compreensão mais aprofundada sobre os mecanismos e processos que envolvem o funcionamento do cérebro das crianças. Além disso, essa área de atuação permite que os docentes descubram e reconheçam diversas estratégias e recursos que podem ser utilizados com o objetivo de potencializar e melhorar a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna uma aliada importante na prática pedagógica, contribuindo para um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos estudantes. Educadores que possuem um maior nível de capacitação e que estão constantemente atualizados em suas áreas de atuação, geralmente apresentam uma tendência significativa a serem mais eficazes na promoção de um ensino que se caracteriza pela qualidade. Isso se deve ao fato de que essa atualização e formação contínua possibilitam práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas com as necessidades atuais dos alunos. Dessa maneira, eles conseguem oferecer um aprendizado mais relevante e eficaz.

De maneira resumida, pode-se afirmar que a neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental nos primeiros anos da educação, uma vez que contribui significativamente para a criação de um ambiente de ensino que é não apenas mais inclusivo, mas também mais eficaz e que se adequa às necessidades específicas e às potencialidades únicas de cada estudante. Isso significa que, ao considerar os aspectos neuropsicológicos no processo educacional, é possível atender de forma mais adequada às diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem e se desenvolvem. Ao adquirir um entendimento mais profundo sobre os fundamentos neurológicos e psicológicos que envolvem o processo de aprendizagem, os educadores têm a possibilidade de elaborar e implementar práticas pedagógicas que se mostram sig-

nificativamente mais eficazes. Isso, por sua vez, contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo diversos aspectos de suas habilidades e competências. Dessa forma, compreendendo esses fatores, os profissionais da educação conseguem criar ambientes de ensino que favoreçam um aprendizado mais completo e satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é um campo de estudo que se dedica a unir conhecimentos provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. O principal intuito dessa área é compreender e atender, de uma maneira eficaz e informada, as necessidades educacionais de pessoas que enfrentam desafios em seu processo de aprendizagem. Isso se torna especialmente relevante, pois essas dificuldades muitas vezes requerem uma abordagem interdisciplinar para que se possa oferecer o suporte adequado e direcionado a cada indivíduo. Durante a realização deste estudo, nos propusemos a investigar de maneira aprofundada a relevância da neuropsicopedagogia dentro do contexto educacional, enfatizando suas valiosas contribuições que favorecem o desenvolvimento cognitivo, assim como o crescimento emocional e social dos estudantes. A neuropsicopedagogia, ao abordar a relação entre os processos neurológicos e a aprendizagem, oferece diversos recursos e estratégias que podem impactar de maneira positiva a formação integral dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

É extremamente importante enfatizar que a neuropsicopedagogia não se limita unicamente ao diagnóstico e à intervenção em situações de dificuldades relacionadas ao aprendizado. Além disso, essa área do conhecimento também desempenha um papel preventivo de grande relevância, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece através da implementação de estratégias que levam em conta as particularidades do funcionamento do cérebro, bem como as habilidades cognitivas distintas de cada estudante. Assim, essa abordagem ampla e cuidadosa busca apoiar e facilitar o aprendizado de forma mais eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Assim sendo, o trabalho realizado pelo neuropsicopedagogo dentro do ambiente escolar pode ter uma contribuição considerável tanto para facilitar a obtenção de resultados positivos no desempenho acadêmico dos estudantes quanto para o crescimento integral de cada um deles. Essa abordagem é fundamental para garantir que os alunos não apenas alcancem êxito nas suas atividades escolares, mas também se desenvolvam de maneira mais ampla e abrangente em diversas áreas de suas vidas.

Ela tem se revelado um recurso fundamental para a elaboração e o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo, que não apenas reconhece e respeita a diversidade presente no corpo discente, mas também se empenha ativamente em garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do ambiente escolar, contribuindo para uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora. Ao se compreender que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem são consequências de processos neurobiológicos que são, por sua natureza, complexos, a neuropsicopedagogia promove e incentiva a procura por abordagens pedagógicas que sejam não apenas mais flexíveis, mas também adequadas às necessidades específicas de cada indivíduo. Dessa maneira, essas práticas contribuem de forma significativa para a promoção da igualdade nas oportunidades de aprendizado, assegurando que todos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades.

A interdisciplinaridade que caracteriza a neuropsicopedagogia se manifesta de maneira evidente através de sua habilidade em estabelecer um diálogo frutífero com diversas áreas do saber, o que, consequentemente, aprofunda a compreensão acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Essa interação não só propicia um

maior entendimento das dinâmicas envolvidas no aprendizado, mas também contribui para a valorização e a melhoria das práticas pedagógicas, tornando-as mais ricas e eficazes. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna um campo que, ao integrar diferentes saberes, promove uma abordagem mais holística e abrangente no contexto educacional. Dessa forma, o processo de formação continuada voltado para professores e outros profissionais que atuam na área da educação, especificamente em neuropsicopedagogia, se torna um elemento fundamental e indispensável para o aprimoramento de uma abordagem que seja não apenas mais abrangente, mas também mais eficaz dentro do cenário educacional. Essa formação permite uma atuação mais qualificada e consciente sobre as necessidades dos alunos, contribuindo significativamente para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às diversas demandas dos estudantes.

Finalmente, vale a pena destacar que a área da neuropsicopedagogia não se restringe apenas ao espaço escolar, pois sua atuação é bastante abrangente e se estende para além desse ambiente. Ela se inserta igualmente nas práticas clínicas e institucionais, desempenhando um papel significativo na promoção do desenvolvimento humano em uma variedade de contextos distintos e variados. Dessa forma, sua importância é reconhecida também fora das salas de aula, contribuindo para o crescimento e aprimoramento das habilidades e potencialidades das pessoas em diferentes situações e locais. A aquisição de um entendimento mais profundo acerca das interconexões que existem entre a cognição, as emoções e os processos de aprendizagem possibilita à neuropsicopedagogia desempenhar um papel significativo na elaboração e desenvolvimento de estratégias que se revelam mais eficientes no que diz respeito à intervenção e ao acompanhamento de pessoas que apresentam necessidades especiais. Essas estratégias são fundamentais para promover um aprendizado mais abrangente e inclusivo, considerando as particularidades de cada indivíduo.

De maneira resumida, a área da neuropsicopedagogia exerce uma função essencial na melhoria da educação, visando torná-la mais inclusiva, justa e de alta qualidade. Essa atuação ocorre de maneira integrada e interdisciplinar, buscando atender às diversas necessidades educacionais dos estudantes e, assim, possibilitar o seu desenvolvimento completo e integral. A neuropsicopedagogia, portanto, é uma aliada importante nesse processo educativo, promovendo abordagens que consideram as particularidades de cada aluno. O seu potencial para promover transformações significativas no contexto da educação ressalta de forma clara e contundente a necessidade de se dedicar ao seu aprofundamento e à sua implementação prática. Esse investimento é fundamental para o fortalecimento de um sistema educacional que tem como princípio o reconhecimento e a valorização das particularidades de cada indivíduo. Portanto, fica evidente que ao priorizar esse enfoque, a educação se torna mais inclusiva e sensível às diversas características que compõem a essência de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura M. S. Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BORGES, S.M.C. Há um Fogo Queimando em mim: a representação social da criança hiperativa. UFC. Fortaleza, 1997.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo (Org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDÉZ, A. (1991 p.47). A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

FILHO, P. J. S. O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo, 2012.

GUERRA, Leila Boni. A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer. Rio de Janeiro: Ene-

livros, 2002.
NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar. 2013.
OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.
PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B de (Orgs.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HISTÓRIA DO BRASIL: UMA JORNADA DE TRANFORMAÇÕES E CONFLITOS

THAIS FIDELIS DE PAULA SILVA

RESUMO
A história do Brasil é uma trajetória marcada por intensas transformações e conflitos que moldaram o país ao longo dos séculos. Desde a chegada dos portugueses em 1500, a colonização se deu através da exploração de recursos naturais e da imposição de um sistema econômico baseado no trabalho escravo, com destaque para a produção de açúcar e, posteriormente, de café. A luta pela independência em 1822 deu início a uma nova fase, com o Brasil se tornando uma monarquia e, mais tarde, uma república em 1889, após a Proclamação da República. Ao longo do século XX, o país enfrentou períodos de estabilidade e crises políticas, incluindo a ditadura militar de 1964 a 1985, que deixou profundas marcas sociais e políticas. A história do Brasil, repleta de contradições e conquistas, continua a ser uma jornada de transformação, com desafios constantes na busca por justiça, direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A história do Brasil Colonial, assim, vai além da simples narrativa de uma colonização voltada para a exploração econômica; trata-se também de um processo de choque e integração de diferentes culturas, que, ao longo dos anos, deram origem ao Brasil que conhecemos atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: História. Século. Poder. Independência. Política

SUMMARY
The history of Brazil is a trajectory marked by intense transformations and conflicts that have shaped the country over the centuries. Since the arrival of the Portuguese in 1500, colonization was carried out through the exploitation of natural resources and the imposition of an economic system based on slave labor, with sugar production— and later, coffee— playing central roles. The struggle for independence in 1822 marked the beginning of a new phase, with Brazil becoming a monarchy and later a republic in 1889, following the Proclamation of the Republic. Throughout the 20th century, the country experienced periods of both stability and political crises, including the military dictatorship from 1964 to 1985, which left deep social and political scars. Brazil's history, full of contradictions and achievements, continues to be a journey of transformation, facing ongoing challenges in the pursuit of justice. Colonial Brazil's history, therefore, goes beyond a simple narrative of economic exploitation; it also represents a process of cultural clash and integration that, over the years, gave rise to the Brazil we know today.

KEYWORDS: History. Century. Power. Independence. Politics.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é um relato repleto de transformações significativas e de conflitos profundos, que moldaram não apenas o território, mas também a identidade de sua população. A chegada dos portugueses em 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, marcou o início de um processo de colonização que duraria mais de três séculos. Nesse período, o Brasil se tornou um vasto território explorado para a extração de recursos naturais e a formação de um modelo econômico baseado principalmente no uso de mão de obra escrava, tanto indígena quanto africana.

Nos primeiros séculos de colonização, o sistema econômico girava em torno da produção de açúcar, que se tornou a principal mercadoria de exportação para a Europa. As grandes plantações no Nordeste brasileiro, junto com o tráfico de escravizados africanos, consolidaram um ciclo de exploração que favoreceu a elite branca e prejudicou gravemente as populações indígenas e os africanos, que foram forçados a trabalhar sob condições desumanas. As tensões em torno dessa exploração marcaram o período colonial, com diversas manifestações de resistência, como as revoltas de escravizados e os conflitos com as tribos indígenas que resistiam à ocupação.

A independência, conquistada em 1822, re-

presentou um marco na história do Brasil, mas não significou o fim dos conflitos. O país continuou a ser uma monarquia, sob o comando da Casa de Bragança, com Dom Pedro I e, posteriormente, seu filho, Dom Pedro II. Durante o Império, o Brasil viveu um período de relativa estabilidade política, mas também de grandes contradições. A escravidão, uma prática central à economia do país, foi mantida por décadas, até sua abolição em 1888, em um movimento que reflete as profundas tensões sociais e políticas da época.

A Proclamação da República em 1889 foi outro ponto de inflexão, substituindo a monarquia por um sistema republicano que enfrentou desafios significativos. No início do século XX, o Brasil vivia um processo de modernização econômica, com o crescimento das cidades e a industrialização. No entanto, os conflitos sociais, como as tensões entre as classes trabalhadoras e a elite, se intensificaram. A desigualdade social e as disparidades regionais persistiam, e a população negra, embora libertada da escravidão, continuava a enfrentar marginalização e discriminação.

O século XX foi também marcado por períodos de instabilidade política, com golpes militares, como o de 1964, que impuseram um regime autoritário. Durante o período da ditadura militar (1964-1985), o Brasil enfrentou repressão política, censura e violações dos direitos humanos, mas também experimentou um crescimento econômico e a modernização de setores da indústria e infraestrutura. A redemocratização, com a Constituição de 1988, marcou o retorno à democracia, mas também expôs as fragilidades das instituições políticas e os persistentes problemas sociais, como a violência, a pobreza e a desigualdade.

Nos dias atuais, o Brasil continua a viver com os ecos desses conflitos históricos. A luta por direitos civis, a busca por justiça social e o enfrentamento das desigualdades estruturais são desafios permanentes. O país segue se reconfigurando, em um processo de constante transformação, buscando conciliar o legado de seu passado com as exigências de um futuro mais justo e igualitário.

Portanto, a história do Brasil é um reflexo de um país em constante movimento, marcado pela convivência de forças divergentes, pela resistência de seus povos e pela busca incessante por uma identidade própria. Cada período histórico revela um novo capítulo dessa jornada, repleta de desafios, mas também de conquistas e superações que continuam a definir o Brasil contemporâneo. Sendo marcada por uma série de transformações profundas, que envolvem desde os primeiros encontros entre os povos indígenas e os colonizadores europeus até os complexos desafios da sociedade contemporânea. Ao longo dos séculos, o Brasil experimentou intensas mudanças políticas, econômicas e sociais que moldaram sua identidade nacional. Este artigo busca abordar alguns dos principais marcos da História do Brasil, desde a colonização até o Brasil moderno, destacando momentos decisivos que definiram o curso de sua trajetória.

A COLONIZAÇÃO: O ENCONTRO DE DOIS MUNDOS

A história do Brasil começa com o encontro entre os povos indígenas que habitavam o território e os navegadores portugueses, que chegaram à costa brasileira em 1500, sob o comando de Pedro Álvares Cabral. A partir desse momento, o Brasil começou a ser inserido no contexto da expansão colonial europeia. A exploração do Brasil foi inicialmente voltada para a produção de pau-brasil, uma árvore nativa cuja madeira era muito valorizada na Europa. No entanto, com o passar do tempo, os portugueses perceberam o grande potencial agrícola das terras brasileiras e iniciaram o cultivo de cana-de-açúcar, o que levou à instalação de um sistema de plantation no litoral nordestino.

O uso de mão de obra escravizada foi fundamental para o desenvolvimento econômico da colônia, e o tráfico de escravizados africanos se intensificou ao longo do século XVI e XVII. A relação entre os portugueses e os povos indígenas foi marcada por uma complexa interação, que envolveu tanto processos de resistência quanto de adaptação e fusão cultural.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, eles encontraram uma terra habitada por diversas nações indígenas, cada uma com sua própria organização social, cultura, língua e religião. Ao contrário da visão simplista de

que os povos indígenas estavam "isolados" ou "primitivos", essas sociedades possuíam sofisticados sistemas de comunicação, administração e organização territorial. Havia mais de 2.000 etnias espalhadas pelo vasto território, com modos de vida que variavam de acordo com a região, mas que estavam profundamente conectados ao ambiente natural e à caça, pesca e agricultura.

O contato inicial com os portugueses, ao contrário do que muitos imaginam, não foi totalmente hostil. Houve trocas comerciais, como a oferta de pau-brasil, madeira muito valorizada na Europa, em troca de utensílios e objetos de metal. Contudo, a chegada dos europeus representava mais do que uma simples troca comercial, pois ela anunciava o início de um processo de dominação e exploração que afetaria profundamente os povos nativos.

A partir desse encontro, os indígenas foram progressivamente empurrados para as margens da história e da sociedade, sendo sujeitos de um processo violento de colonização, que se deu por meio de várias frentes: a escravização, o roubo de suas terras e a tentativa de conversão religiosa. A Igreja Católica desempenhou papel importante nesse processo, criando missões para catequizar os povos indígenas e, em muitos casos, instaurando um sistema de controle social e moral sobre esses grupos. De acordo com a visão europeia, os indígenas precisavam ser "civilizados", ou seja, afastados de suas crenças e práticas tradicionais e, em muitos casos, forçados a adotar os valores da cultura cristã.

De acordo com Fausto, Boris (2006, p. 40)

A chegada dos portugueses representou para os índios uma verdade catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses, e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés), que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando-lhes de uma terra de abundância. Os brancos eram ais mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.

Logo após o primeiro contato, os portugueses perceberam o potencial econômico da nova terra. O pau-brasil, que dava nome à colônia, foi um dos primeiros recursos explorados de forma intensiva. Esse tipo de madeira, com cor avermelhada e utilizada para tingir tecidos na Europa, rapidamente tornou-se um produto de alto valor. A extração do pau-brasil foi, portanto, um dos primeiros sinais da exploração que os portugueses impuseram sobre os recursos naturais do Brasil.

Para realizar essa exploração, os portugueses começaram a usar os indígenas como mão de obra, forçando-os a trabalhar nas florestas para cortar e carregar a madeira. Esse trabalho forçado, aliado às doenças trazidas pelos europeus, como a varíola e o sarampo, dizimou grande parte da população indígena, que não tinha imunidade para essas doenças.

No entanto, a exploração do pau-brasil não foi suficiente para sustentar economicamente a colônia. Os portugueses, portanto, começaram a investir na agricultura, cultivando produtos como a cana-de-açúcar, que se tornaram a base econômica da colônia durante os séculos seguintes.

Com a cana-de-açúcar se tornando a principal atividade econômica do Brasil, um novo tipo de exploração começou a ser desenvolvido: o sistema de plantation. Esse modelo agrícola era baseado em grandes latifúndios, com a produção voltada para o mercado externo, especialmente para a Europa. A necessidade de mão de obra para o cultivo da cana-deaçúcar levou os portugueses a intensificarem o tráfico de escravizados africanos, que se tornou um dos pilares da economia colonial brasileira.

A chegada dos africanos como escravizados foi um dos aspectos mais devastadores dessa fase da colonização. Milhares de africanos foram retirados de seus lares, transportados em condições desumanas pelos navios negreiros e forçados a trabalhar nas plantações de cana, em minas e nas construções das cidades. A escravidão africana não se limitou a uma exploração econômica; ela também representou uma brutal destruição das culturas africanas, com a imposição da cultura europeia e do cristianismo.

Além disso, o sistema de plantation promovia uma sociedade fortemente hierarquizada, em que os brancos estavam no topo da pirâmide social, seguidos pelos mestiços, os negros livres e, na base, os escravizados.

Esse modelo social foi um dos principais responsáveis pela perpetuação das desigualdades no Brasil, cujas repercussões ainda são sentidas até os dias de hoje.

O BRASIL COLONIAL: SOCIEDADE E ECONOMIA

Durante o período colonial, o Brasil foi estruturado como uma sociedade profundamente desigual. A elite colonizadora, composta principalmente por grandes proprietários de terras, estabeleceu um sistema social rigidamente hierarquizado. No topo estavam os senhores de engenho, que detinham o poder político e econômico, enquanto a base da sociedade era composta por indígenas, africanos escravizados e, mais tarde, por uma crescente população mestiça.

Segundo Ribeiro, João (2013, p.335) “O governo português ali estabelecido encontrou já aclimadas, por indústria, muitas plantas que foram então remetidas para o Brasil: a noz moscada, a cana de Caiena, a fruta pão, o cravo e outras especiarias.”

A economia colonial estava centrada na monocultura da cana-de-açúcar, com um comércio voltado para o mercado europeu. A expansão dessa economia e a exploração do trabalho escravo foram as bases que sustentaram o Brasil durante grande parte do período colonial. No entanto, a exploração de recursos naturais, como o ouro e, posteriormente, o café, também se tornaram fundamentais para o desenvolvimento econômico, principalmente no século XVIII.

A Igreja Católica desempenhou um papel importante na sociedade colonial, não apenas como instituição religiosa, mas também como força política e social. As missões religiosas buscaram converter os indígenas ao cristianismo e consolidar a autoridade da Igreja sobre a vida cotidiana da população.

A história do Brasil colonial, que se estende de 1500 até 1822, é marcada por profundas transformações sociais, econômicas e culturais. O país, inicialmente descoberto pelos portugueses, passou a ser explorado de maneira sistemática e organizada, com o objetivo de suprir as necessidades da metrópole, Portugal. Durante esse período, o Brasil se estruturou com base em uma sociedade escravocrata e uma economia voltada para a exportação de produtos tropicais. Esses fatores ajudaram a consolidar um sistema colonial que deixaria legados duradouros até os dias atuais.

A sociedade colonial brasileira foi fortemente hierarquizada e marcada pela presença de três grandes grupos: os colonizadores brancos, os africanos escravizados e os indígenas. A organização social, além de ser baseada na cor e na origem, também tinha fortes vínculos com a posse de terras e com a exploração econômica.

A INDEPENDÊNCIA: O CAMINHO PARA A SOBERANIA

A luta pela independência do Brasil é um dos marcos fundamentais de sua história. No início do século XIX, o Brasil ainda era uma colônia subordinada a Portugal, mas com o impacto das Guerras Napoleônicas e a invasão de Portugal pelos exércitos franceses, o cenário político da colônia começou a mudar. Em 1808, a família real portuguesa, liderada pelo príncipe regente Dom João VI, se refugiou no Brasil, estabelecendo o Rio de Janeiro como a capital do Império Português. Esse período foi crucial para a transformação do Brasil em uma unidade política mais coesa.

Em 1822, após uma série de tensões políticas, o príncipe Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil, rompendo com Portugal e fundando o Império do Brasil. A independência, proclamada com o famoso grito de "Independência ou Morte!", não foi marcada por um conflito armado tão intenso quanto em outras colônias da América Latina, mas ainda assim envolveu uma luta interna e desafios com os portugueses e setores da sociedade que se opunham à separação.

A independência do Brasil, proclamada em 7 de setembro de 1822, foi um marco decisivo na história do país, representando o fim de mais de 300 anos de domínio colonial português. O processo que levou à separação do Brasil de Portugal foi longo e complexo, envolvendo disputas políticas internas, influências externas, e uma série de eventos que transformaram o Brasil em um novo império soberano. A independência do Brasil não foi, como muitas vezes se imagina, um evento isolado, mas sim o desfecho de uma série de tensões políticas, sociais e econômicas que

se acumularam ao longo das décadas anteriores. Resultou em várias consequências e legados que moldaram a nação nos anos seguintes. A primeira grande consequência foi a consolidação de um império monárquico sob Dom Pedro I, que se proclamou imperador do Brasil. No entanto, a independência não significou uma ruptura completa com o passado colonial. A estrutura social e política ainda era amplamente dominada pela elite branca, e a escravidão continuava a ser uma instituição central na economia brasileira.

A independência também não resultou em uma verdadeira unificação política. As diferentes províncias brasileiras, com suas diversidades culturais e econômicas, enfrentaram dificuldades em se integrar plenamente ao novo império. Além disso, a independência não resolveu as questões sociais e econômicas do Brasil, como a desigualdade social, o atraso em relação a outras nações e a persistência da escravidão.

Por fim, a independência do Brasil teve um impacto significativo nas relações internacionais. O Brasil passou a ser reconhecido como uma nação soberana, e as relações diplomáticas com outros países, como a Inglaterra e os Estados Unidos, se estabeleceram com mais facilidade. O Brasil, embora ainda dependente em muitos aspectos de sua metrópole anterior, pôde agora conduzir sua própria política externa e tomar decisões que atendiam aos interesses da nova nação.

Foi um processo complexo e multifacetado, resultado de um longo período de tensões políticas, sociais e econômicas. Embora o evento tenha sido simbolicamente marcado pela Proclamação de Dom Pedro I, a independência do Brasil foi o desfecho de um processo gradual de distanciamento de Portugal e de busca por autonomia. No entanto, a independência não significou uma ruptura completa com as estruturas coloniais, e o Brasil teve que enfrentar inúmeros desafios para consolidar sua soberania, incluindo conflitos internos e uma sociedade marcada pela desigualdade e pela escravidão. O caminho para a soberania, portanto, foi apenas o começo de uma nova fase na história do Brasil, que ainda enfrentaria muitas dificuldades para se afirmar como uma nação independente.

O IMPÉRIO DO BRASIL: A MONARQUIA E SEUS DESAFIOS

O Brasil tornou-se uma monarquia com a independência, sob o reinado de Dom Pedro I, que assumiu o trono como imperador. O Império do Brasil foi caracterizado por uma centralização política, com o poder concentrado nas mãos da monarquia e uma estrutura de governo que buscava equilibrar os interesses das elites agrárias com as necessidades de modernização econômica e política.

Dom Pedro I enfrentou vários desafios durante seu reinado, incluindo uma crise econômica e as pressões por reformas políticas. Seu governo foi marcado pela tentativa de estabelecer uma constituição que garantisse direitos civis, mas também pelo crescente descontentamento com a monarquia.

Dom Pedro I abdicou do trono em 1831, deixando seu filho Dom Pedro II, ainda criança, como imperador. Durante o longo reinado de Dom Pedro II (1831-1889), o Brasil experimentou um período de relativa estabilidade política, mas também de intensas desigualdades sociais, especialmente em relação à escravidão. O Império brasileiro manteve a escravidão até 1888, quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que aboliu oficialmente a escravidão no país.

Um dos maiores desafios do Império foi a questão da escravidão. O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, e durante grande parte do período imperial, a economia brasileira foi amplamente dependente da mão de obra escrava, especialmente nas plantações de café. A escravidão gerava profundas desigualdades sociais, com a classe dominante composta em grande parte por proprietários de terras e escravistas, enquanto a maior parte da população era formada por negros e mulatos, em sua maioria, escravizados.

A crescente pressão interna e externa pelo fim da escravidão levou a uma série de mudanças, incluindo a Lei do Ventre Livre (1871), que declarou livres os filhos de escravas nascidos no Brasil, e a Lei dos Sexagenários (1885), que libertava os escravizados com mais de 60 anos. No entanto, a abolição completa da escravidão só ocorreu em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II. A abolição

da escravidão, embora fosse uma conquista importante para a liberdade e os direitos humanos, não trouxe um projeto de integração dos libertos à sociedade, o que gerou desafios socioeconômicos significativos para a população negra no Brasil.

O fim do Império do Brasil foi marcado por uma série de fatores, como o crescente descontentamento das elites com o regime monárquico, a crise econômica, a insatisfação dos militares com o governo e a crescente pressão por mudanças políticas. No final do século XIX, as elites urbanas e militares começaram a se afastar da monarquia, preferindo uma república federalista, que fosse mais alinhada com seus interesses.

Em 1889, um golpe militar depôs Dom Pedro II e proclamou a República, encerrando o Império. A monarquia, apesar de sua importância na construção do Brasil como nação, foi superada por um modelo republicano, que buscava centralizar mais o poder e modernizar o país.

O Império do Brasil foi um período importante da história nacional, caracterizado por grandes desafios e conquistas. Apesar dos avanços econômicos e da estabilidade política durante o reinado de Dom Pedro II, a monarquia enfrentou dificuldades internas, como a escravidão, a desigualdade social e as tensões políticas. A transição para a República, em 1889, representou a mudança de uma estrutura política que não mais atendia aos interesses de uma sociedade em crescente transformação. A monarquia, com seus desafios e limites, foi fundamental na construção do Brasil moderno, mas não resistiu às mudanças sociais e políticas que marcaram o final do século XIX.

A REPÚBLICA E OS DESAFIOS DO SÉCULO XX

A República brasileira iniciou-se com o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, que depôs o Imperador Dom Pedro II. A princípio, o novo regime não estava claro sobre seu rumo político e institucional. O golpe que proclamou a República foi resultado de uma aliança entre setores militares, cafeicultores e oligarquias estaduais que, em sua maioria, estavam insatisfeitos com o Império e desejavam centralizar mais o poder. A República Velha (18891930) foi marcada pela predominância de oligarquias regionais, especialmente de São Paulo e Minas Gerais, que se revezavam no poder naquilo que ficou conhecido como a "política do café com leite", uma coalizão entre os dois estados.

No início, a República enfrentou grandes desafios: a busca pela estabilidade política, a integração dos ex-escravizados na sociedade, o fortalecimento das instituições republicanas e a adequação do modelo político às diversas realidades regionais. O período da República Velha foi também marcado pelo uso de práticas eleitorais fraudulentas, como o "coronelismo", no qual os coronéis, líderes locais, exerciam grande controle sobre as eleições, manipulando os votos da população rural.

O movimento operário e as manifestações por melhores condições de trabalho começaram a ganhar força, mas o Estado republicano foi incapaz de atender às necessidades da classe trabalhadora, o que contribuiu para a crescente insatisfação popular.

Após a Proclamação da República em 1889, o Brasil passou a adotar um regime republicano, substituindo a monarquia. O novo sistema de governo não conseguiu, no entanto, resolver as profundas desigualdades sociais que marcaram a história do país. O século XX foi marcado por uma série de transformações políticas e sociais, incluindo a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder e instaurou um regime populista, e o golpe militar de 1964, que implantou uma ditadura militar que perdurou até 1985.

Conforme Fausto, Boris (2006, p.406) “Getúlio iniciou seu governo tentando desempenhar, nas condições de um regime democrático, um papel que já desempenhara: o de árbitro diante das diferenças forças sociais.” Getúlio Vargas, com o apoio das forças armadas, instaurou o Estado Novo, um regime autoritário, com a centralização de poder no Executivo e a suspensão das liberdades democráticas. O Estado Novo foi influenciado por movimentos fascistas europeus e tinha como objetivo fortalecer a nação brasileira por meio da modernização econômica, da industrialização e de um forte controle sobre os movimentos sociais e políticos. Durante esse período, Vargas implantou uma série de reformas trabalhistas e incentivou o desenvolvimento da indústria, como a cria-

ção da Companhia Siderúrgica Nacional e a construção da Petrobras.
No entanto, o Estado Novo também se caracterizou pela repressão aos opositores políticos, pelo controle da imprensa e pela centralização do poder em um governo autoritário. Com a derrota do Eixo na Segunda Guerra Mundial e o enfraquecimento do regime de Vargas, o Estado Novo chegou ao fim em 1945, quando Vargas foi deposto e um novo período democrático se iniciou.
Após a queda de Vargas, o Brasil entrou em um período de instabilidade política. Em 1946, a Constituição de 1946 foi promulgada, marcando o início de um novo regime democrático, conhecido como a "Nova República". Entretanto, a instabilidade política e econômica continuou a ser problemas recorrentes, com o país enfrentando altas taxas de inflação, crises cambiais e um governo instável.
Em 1964, uma nova crise política levou a um golpe militar, que instaurou uma ditadura militar no Brasil, a qual durou até 1985. Durante os anos de regime militar, o Brasil viveu uma repressão política intensa, com a censura, a perseguição a opositores e a violação dos direitos humanos. No entanto, também foi um período de grande crescimento econômico, conhecido como o "milagre econômico", impulsionado pela industrialização e pelos investimentos estrangeiros. Esse crescimento, contudo, não foi distribuído de maneira igualitária e gerou grandes desigualdades sociais, além de aumentar o endividamento externo.
A Ditadura Militar foi um dos períodos mais controversos e dolorosos da história do Brasil, marcado pela repressão política, censura e perseguição aos opositores do regime. No entanto, também foi um período de grande crescimento econômico, conhecido como "milagre econômico", que beneficiou a classe média, mas aumentou as desigualdades sociais.
A década de 1980 foi marcada pela crescente pressão pela redemocratização. A oposição ao regime militar cresceu, e a sociedade civil, incluindo movimentos sociais, estudantes e intelectuais, demandava o retorno da democracia. Em 1985, os militares, sob pressão, entregaram o poder aos civis, e Tancredo Neves foi eleito presidente, embora tenha falecido antes de tomar posse. Seu vice, José Sarney, assumiu a presidência, e o Brasil iniciou um processo de redemocratização.
O fim da ditadura e a redemocratização nos anos 1980 foram marcos importantes para o Brasil, com a promulgação de uma nova Constituição em 1988, que estabeleceu um sistema democrático e garantiu direitos civis e sociais.

CONCLUSÃO

A História do Brasil é uma jornada marcada por transformações profundas, desde o período colonial até os dias atuais. O país passou por lutas pela independência, mudanças de regime e conflitos internos que moldaram a nação. O Brasil é um país que, ao longo de sua trajetória, soube se reinventar diante dos desafios, mas ainda enfrenta questões como desigualdade social, pobreza e racismo que têm raízes profundas em sua história. Para compreender a realidade atual do Brasil, é essencial conhecer seu passado e as complexas interações que formaram a sociedade brasileira contemporânea.
A sociedade e a economia no Brasil Colonial foram profundamente marcadas pela exploração, pela desigualdade e pela escravidão. O sistema de plantation, que uniu grandes propriedades agrícolas com trabalho escravizado, era o coração da economia colonial, e a divisão social da população seguiu um padrão racial que determinou o lugar de cada indivíduo na sociedade.
Esses processos não apenas moldaram as condições de vida e as relações sociais na época, mas também estabeleceram as bases para muitas das desigualdades que perduram até os dias atuais. A colonização do Brasil deixou um legado cultural e econômico complexo, em que os povos indígenas, africanos e europeus contribuíram para formar a sociedade brasileira, mas também foram impactados de maneira desigual pelas políticas coloniais. A história do Brasil Colonial, portanto, não é apenas a história de uma colonização econômica, mas também de um confronto e fusão de culturas que, ao longo do tempo, criaram o Brasil que conhecemos hoje.

REFERÊNCIAS

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 12 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

PEREIRA, Jorge. Brasil: Uma História – São Paulo: Editora Fundamentos, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Império do Brasil – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHWARTZ, Stuart B. Sob o Signo de Mercúrio: O Estado e a Economia no Brasil Colonial – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RIBEIRO, João. 1860-1934 História do Brasil – 1. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013

RESUMO
A importância da educação antirracista na sociedade contemporânea não pode ser subestimada. Em um mundo onde as disparidades raciais persistem e o racismo estrutural é uma realidade, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e na desconstrução de preconceitos arraigados. Uma educação antirracista não se limita a simplesmente condenar manifestações óbvias de racismo, mas busca entender e abordar as raízes profundas desse problema. Ela incentiva a reflexão crítica sobre a história colonial e escravocrata que moldou as estruturas sociais atuais, bem como sobre os estereótipos e discriminações que persistem em nossa sociedade. Ao incorporar a educação antirracista em todos os níveis do sistema educacional, desde a infância até a idade adulta, podemos cultivar uma nova geração de cidadãos conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e inclusivo. Essa abordagem educacional não apenas capacita os indivíduos a reconhecer e confrontar o racismo em suas diversas formas, mas também os encoraja a serem agentes de mudança em suas comunidades. Além disso, a educação antirracista não beneficia apenas as comunidades racializadas, mas toda a sociedade. Ao promover a diversidade, a equidade e a inclusão, ela enriquece o ambiente educacional e prepara os alunos para viver em um mundo cada vez mais multicultural e interconectado. Portanto, a educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e harmoniosa. Ao desafiar ativamente o status quo e promover a conscientização e a ação contra o racismo, estamos investindo em um futuro mais promissor para todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou cor de pele.
Palavras-chave: Conscientização; Educação Antirracista; Manifestações.

INTRODUÇÃO

Por que é afirmado que todos nós temos origens africanas? Estudos arqueológicos contemporâneos confirmam que a humanidade teve sua origem no continente africano. Considerando que a ONU, durante a Década Internacional dos Afrodescendentes 2015-2024, reconhece a cultura afro como uma das civilizações mais avançadas, por que não deveríamos todos fazer o mesmo e abandonar qualquer orgulho ou superioridade baseados em raça? É suficiente reconhecer que somos todos semelhantes, com iguais direitos e responsabilidades em uma sociedade que devemos ajudar, independentemente de crença, gênero ou cor da pele. A educação é a ferramenta que nos motiva a desafiar conceitos estabelecidos, a fim de deixar para trás os erros do passado e do presente.
De acordo com Souza Junior (1995, p. 89):

> A cultura negra deve ser entendida hoje como uma outra forma de vida que enriquece a existência das pessoas, e, portanto, deve ser respeitada e valorizada como diferentes perspectivas do mundo, essenciais para compreendermos a dinâmica social, política e cultural do Brasil.

Embora o Brasil seja um país caracterizado pela diversidade étnica e cultural, na prática ainda persistem atitudes racistas, discriminatórias e violentas em relação aos nossos semelhantes, uma epidemia que se alastra a cada dia. Somente quando superarmos essas barreiras e aprendermos a compartilhar de forma equitativa, valorizando e respeitando as diferenças uns dos outros, seremos verdadeiramente livres.
A história nos mostrou um caminho claro na perpetuação do racismo em nossa sociedade. No entanto, as consequências devastadoras e visíveis ao longo dos anos parecem não ser suficientes para nos fazer compreender a absurdez do racismo. Parece que não aprendemos com o sangue derramado, um sangue que corre vermelho em veias brancas e negras, um sangue que, infelizmente, parece repetir seus erros. Assim, abordar a cultura africana nas escolas tem sido um de-

safio significativo, exigindo investimento na capacitação dos professores. Ao analisar os materiais educacionais, percebe-se que os conteúdos sobre a cultura afro são superficiais e carecem de uma abordagem mais abrangente sobre a riqueza da cultura africana. (SOUZA JUNIOR, 1995).

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A função social da educação desempenha um papel crucial na promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, especialmente no que diz respeito ao combate ao racismo e à promoção de uma educação antirracista. A educação é uma poderosa ferramenta para a transformação social e a construção de uma consciência crítica em relação às questões raciais.

No contexto do antirracismo, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações enraizadas na sociedade. Ela deve promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças étnico-raciais e a consciência da história e das contribuições dos povos afrodescendentes, indígenas e de outras origens étnicas historicamente marginalizadas.

A escola, como instituição central no processo educacional, tem a responsabilidade de proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Os currículos escolares devem ser revisados para incluir de forma significativa a história e a cultura dos povos racialmente minorizados, garantindo uma representatividade positiva e precisa.

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção do antirracismo por meio de práticas pedagógicas inclusivas, do diálogo aberto sobre questões raciais, da promoção do respeito mútuo e da valorização da diversidade. Eles devem ser capacitados para reconhecer e enfrentar atitudes discriminatórias, estimulando o pensamento crítico e a empatia entre os estudantes.

A educação desempenha um papel crucial na sociedade, especialmente quando se une à história, sociologia e antropologia, buscando abordagens educativas que alcancem as comunidades e as envolvam na resolução de seus desafios. Seria apropriado, portanto, que a educação e a pedagogia assumissem a responsabilidade de guiar os alunos na exploração investigativa, saudável, coerente e responsável das culturas afro e das diversas etnias. É essencial que as escolas, desde a Educação Infantil, se empenhem em fornecer informações sobre o racismo e introduzir as crianças, desde tenra idade, à riqueza da cultura africana.

Parafraseando Theodoro (2013), a noção de raça é uma construção:

> O racismo é uma ideologia que categoriza e hierarquiza indivíduos com base em suas características fenotípicas, estabelecendo um padrão positivo superior com base no modelo branco europeu ariano, e um padrão inferior associado ao modelo negro africano. O racismo permeia as interações sociais diárias, atuando como um filtro social que amplifica ou restringe oportunidades, moldando e reforçando estruturas de acesso e exclusão. Ao operar divisões raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual (THEODORO, 2013, p. 4).

É crucial distinguir entre o "velho" racismo, baseado em teorias científicas ou biológicas, e o "novo" racismo (Barker, 1981), de natureza cultural ou diferencial. A transição do racismo biológico para o racismo cultural é marcada pelo afastamento do conceito estático de raça em direção às diferenças culturais. Conforme Munanga (2004, p.17) destaca, "comumente, atos racistas estão ligados a comportamentos ou atitudes discriminatórias explícitas".

O racismo se manifesta não apenas em ataques físicos, exploração e expulsões de imigrantes, mas também em formas menos óbvias, como o "novo racismo", que frequentemente é negado. É essencial compreender que, por meio da educação antirracista e outras abordagens, o racismo é principalmente entendido como uma prática discursiva na qual se evidencia um determinado poder discursivo.

Apesar dos desafios, observa-se progresso e mudanças significativas. Os afrodescendentes agora têm voz para reivindicar seus direitos e deveres, para promover novos padrões de vida e serem respeitados, inclusive por

meio do ensino da cultura africana desde a Educação Infantil.
A análise das atitudes discriminatórias sempre foi central nas discussões sobre a essência da "negritude" e, por conseguinte, do racismo. Dado que a maioria dos afrodescendentes no Brasil está inserida na população explorada e economicamente desfavorecida, a explicação predominante historicamente considera a desigualdade racial e as atitudes discriminatórias como resultantes de conflitos entre classes sociais. Esse enfoque permeia todo o debate sobre a questão racial no país e está intimamente ligado à persistência da ideia de que o Brasil é uma nação de democracia racial.

É crucial ressaltar que abordar a discriminação por meio de medidas repressivas, como a legislação penal, pode lidar com as consequências da discriminação, mas não com suas raízes, como os preconceitos, os estereótipos, a intolerância e o racismo (JACCOUD, 2009, p. 31).

Dessa forma, discutir políticas antirracistas que abordem essas causas é essencial (GARCIA, 2007).
Garcia (2007, p. 39) destaca:

O Brasil é uma nação de diversidade étnica. Para a construção de um Brasil mais inclusivo, o discurso da igualdade ganhou destaque nas décadas de 1920 e 1930, questionando a estrutura histórica de discriminação no país. Em seu lugar, surgiu o mito da democracia racial, representado pela 'Fábula das três raças' - uma convivência pacífica entre brancos, negros e indígenas (...) Nesse cenário, experiências passadas de segregação e discriminação foram encobertas ou ignoradas, seja pelo poder público, pela mídia, pela intelectualidade brasileira e, consequentemente, tornaram-se invisíveis para a maioria da população.

De acordo com Domingues (2007, p.98):

A luta dos afrodescendentes visa resolver os desafios gerados pelos preconceitos e discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a 'raça', e consequentemente a identidade étnico-racial, não só serve como base de mobilização, mas também como ferramenta de articulação das demandas políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator decisivo na organização dos afrodescendentes em torno de objetivos comuns.

As mudanças constitucionais implementadas mostraram-se inadequadas para garantir a igualdade de oportunidades entre negros e brancos no Brasil, assim como para combater a discriminação e o racismo presentes. Após a Constituição, houve um ressurgimento do movimento negro, com a criação de diversas organizações não governamentais (ONGs) afrodescendentes, dedicadas a áreas como educação, cultura e bem-estar, formadas por comunidades ligadas a partidos políticos, igrejas e, em alguns casos, apoiadas por organizações internacionais (MEC, 2007).
Embora várias ONGs tenham continuado a desempenhar esse papel, concentraram seus esforços principalmente nas esferas das políticas públicas. Uma iniciativa significativa foi a implementação de cursos preparatórios para vestibulares direcionados a jovens afrodescendentes. Fundamentados no princípio da igualdade, esses cursos buscavam nivelar as oportunidades de acesso à universidade entre um estudante negro, proveniente de uma escola pública e de origem econômica desfavorecida, e um estudante branco, provavelmente mais favorecido socialmente e oriundo de uma escola privada de maior qualidade. Esses cursos se expandiram por todo o país, com destaque para cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (IGREJA, 2005).
É relevante salientar que os cursos oferecidos pelas organizações do movimento negro não se diferenciavam dos cursos voltados para estudantes de baixa renda, sem distinção de cor ou raça. O que os tornava distintos era o foco não apenas na inclusão universitária, mas também na promoção da cidadania étnica e social, por meio da introdução de disciplinas que abordavam questões sociais, incluindo discriminação e racismo, além da organização de debates e seminários. Essa abordagem visava estabe-

lecer um novo formato de movimento social e étnico, aproveitando seu grande poder de mobilização, especialmente entre a população pobre, incluindo afrodescendentes (IGREJA, 2005).
Os responsáveis por esses cursos exerceram pressão significativa sobre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, demandando reformas educacionais profundas que promovessem uma educação antirracista. Essas reformas tinham como objetivo desafiar estereótipos raciais e a discriminação nas escolas, revisar o conteúdo dos livros didáticos para refletir a contribuição e presença afrodescendente na história, cultura e sociedade brasileira, oferecer capacitação aos professores sobre essas questões e estabelecer mecanismos para garantir a inclusão e permanência de estudantes afrodescendentes nas instituições de ensino. No entanto, a falta de comprometimento do Estado com essas mudanças levou as organizações a explorarem outras alternativas, impulsionando a adoção de ações afirmativas, como as cotas raciais, como uma nova estratégia de transformação.
A Marcha Palmares Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que ocorreu durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1995, representou um marco significativo na formulação de novas estratégias políticas pelo movimento negro. Durante este evento, os organizadores apresentaram ao presidente um programa de ação chamado "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", que propunha uma série de medidas para combater a desigualdade racial, incluindo a adoção de ações afirmativas e a promoção da valorização da diversidade cultural e racial nas escolas.

Os anos 1990 foram marcados por intensa atividade social, política e econômica tanto no âmbito nacional quanto internacional. Na América Latina, ocorreram extensas reformas constitucionais. Enquanto enfrentavam as pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam reconstruir o Estado democrático de direito após duas décadas de autoritarismo, que se estenderam de meados da década de 1960 até meados da de 1980. Algumas reformas constitucionais em países da região introduziram a concepção de sociedades e nações plurietnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003, citado por GOMES, 2012, p. 93).

As controvérsias em torno da classificação racial nos censos refletem a dificuldade em definir categorias raciais fixas e bem definidas no Brasil. Diversos fatores influenciam essa categorização e sustentam as autodeclarações, incluindo miscigenação, posição social, região de origem, idade, gênero, além de contextos históricos e políticos que moldam as formas de classificação dessas categorias (SCHWARCZ, 2002). A complexidade na definição de categorias ilustra a ambiguidade e a falta de clareza na identificação racial típica do país, em um contexto histórico de mistura racial e cultural (SANSONE, 1993). É importante notar que, embora haja semelhanças entre os pardos em termos de desigualdade social, a proposta de uma categoria única pode obscurecer outros grupos minoritários que também enfrentam discriminação, oriunda de contextos históricos e culturais variados. Por exemplo, a população nordestina sofre discriminação principalmente em situações de migração interna devido à sua origem regional, costumes e aparência física, que refletem uma mistura de indígenas, brancos e pardos. O mesmo se aplica à população mestiça indígena e branca no norte do país. A identificação racial torna-se ainda mais crucial com a implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, no início da década de 1990.

AS RELAÇÕES RACIAIS

As relações raciais no Brasil e a implementação de uma educação antirracista ganharam destaque a partir do ano 2000, com a preparação da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Em 2002, surgiram as primeiras experiências com cotas raciais nas universidades brasileiras. Em 9 de outubro de 2002, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou um projeto de lei que reservava 40% das vagas para pretos e pardos nas universidades públicas estaduais, como a Universi-

dade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

As ações afirmativas implementadas através da legislação combinaram critérios de classe social e raça. As cotas raciais para ingresso nas universidades consideram aspectos sociais e são direcionadas principalmente a estudantes de escolas públicas, incluindo estudantes afrodescendentes. Essa medida visa promover maior diversidade cultural e racial nas instituições de ensino superior, desempenhando um papel importante na luta contra o racismo (DAFLON, FERES E CAMPOS, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) fundamentam-se em princípios éticos, políticos e estéticos, destacando a importância da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao meio ambiente, às diversas culturas, identidades e singularidades, bem como dos direitos de cidadania, da criticidade, do respeito à ordem democrática e da sensibilidade artística e cultural (BRASIL, 2010, p. 16).

A educação antirracista na Educação Infantil deve ser estruturada com as crianças como agentes principais da História, promovendo experiências e interações sociais significativas entre elas. É crucial que haja uma intervenção na educação infantil que fomente uma formação cidadã, respeitando a cultura, identidade e diversidade racial das crianças (ALVARENGA, 2015).

Dias, Santana e Borba (2016) afirmam que:

As crianças negras, desde tenra idade, enfrentam diversas formas de discriminação devido ao racismo: são privadas de afeto, alvo de ridicularização por suas características fenotípicas e sofrem com o que Rosemberg (2001) descreve como "pessimismo racial", ou seja, a percepção de que crianças negras são consideradas menos capazes intelectualmente por muitas pessoas (DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 160).

Conforme Santiago (2015) e Dias, Santana e Barbosa (2016) destacam, a Educação Infantil deve servir como base para uma educação antirracista, fundamentada em valores éticos, em que os educadores atuem ativamente contra qualquer forma de violência, incluindo os preconceitos raciais. O ensino sobre as relações étnico-raciais abrange a transmissão de conhecimentos e saberes produzidos por diferentes povos, como afro-brasileiros, africanos e indígenas.

Segundo Bispo (2022):

A escola reflete o racismo em diversos aspectos, como a ausência de representatividade dos povos negros nos materiais didáticos e na decoração das salas. Os livros didáticos frequentemente retratam os povos africanos e afrodescendentes de forma estereotipada, como escravos, inferiores e subalternos em relação aos brancos, perpetuando esses modelos ao longo dos séculos, desde a colonização até os dias atuais. (p.7)

A Lei n°10.639/03, que modifica a LDB nº 9.394/1996, ao incluir os artigos 26-A e 79-B, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do Brasil. Santos (2019), ao contextualizar a luta do movimento negro, destaca que essa exigência estava sendo construída desde o século XX e se concretizou nos anos 2000. Diante da percepção da perpetuação do racismo no sistema educacional, o movimento negro passou a pressionar o Estado brasileiro pela inclusão obrigatória do ensino da cultura e história afro-brasileira (LIMA e REGO, 2017).

Os estereótipos são amplamente estudados como formas de categorização social e podem ser definidos como "representações mentais simplificadas de categorias de pessoas, instituições ou eventos, compartilhadas por um grande número de pessoas". No entanto, é essencial ressaltar que alguns estereótipos são generalizações infundadas que podem alimentar conflitos entre grupos. O preconceito, por sua vez, envolve uma carga afetiva negativa direcionada a um grupo como um todo ou a um indivíduo devido à sua associação com esse grupo.

O reconhecimento e a afirmação da identidade negra são essenciais, conforme apontado por Alvarenga, Araújo, Fidelis, Moraes e Queiroz (2018, p. 68):

A falta de reconhecimento ou percepção da

diferença pode levar a visões distorcidas, onde o que é diferente é muitas vezes considerado inferior, estranho e incomum. A ideia deturpada de que a etnia negra é inferior e que os brancos são dominantes cria desafios no processo de formação da identidade negra, levando muitas vezes à necessidade de "embranquecer", negando ou ocultando a própria cultura para se assemelhar ao grupo considerado superior, inclusive perpetuando preconceitos dentro do próprio grupo.

Os estereótipos e preconceitos geralmente se baseiam em características como idade, sexo e raça, mas as categorias sociais nem sempre são facilmente identificáveis. Isso resulta em desafios na formação das identidades étnicas dos diferentes grupos na sociedade, reforçando estereótipos e preconceitos associados a eles.
A literatura infantil também reflete essas questões, como destacado por Sabino, Lourenço e Silva (2019, p. 172):

A falta de representatividade positiva dos negros na literatura, especialmente nos clássicos infantis que são adaptados em desenhos televisivos e produtos comerciais, contribui para a falta de identificação e reconhecimento das crianças negras com suas próprias características étnicas. No entanto, ao longo da história, conforme ilustrado em um livro específico mencionado, a valorização da diferença e a aceitação da singularidade são promovidas, destacando a importância de reconhecer e valorizar as diferenças no mundo.

Durante muito tempo, a representação de indivíduos de ascendência africana na literatura destinada às crianças no Brasil foi limitada, principalmente devido à predominância de uma orientação cultural europeia. A falta de diversidade e representatividade na literatura infantil pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica das práticas pedagógicas na formação inicial de professores é fundamental para promover o desenvolvimento da integração cultural como um valor desejável. Essa análise visa impulsionar inovações na educação, incluindo a pesquisa e a análise da política educacional relacionada à cultura africana e ao combate ao racismo.
Os temas abordados anteriormente formam um continuum, em uma abordagem qualitativa, em que se entrelaçam representações socioculturais, preconceitos xenófobos e racistas, que muitas vezes são parte do senso comum da cultura de origem e, portanto, estão subjacentes.
As experiências individuais dos educadores podem influenciar suas práticas educacionais. Elementos como tradição, família, comunidade, governo, entre outros, estão sujeitos à interpretação tanto do indivíduo quanto do outro. Além disso, fatores como origem financeira, identidade étnico-cultural, religião, entre outros, podem contribuir para a formação de crenças e interferir no processo de ensino-aprendizagem dos professores.
Diante desse cenário, é crucial que os programas de desenvolvimento profissional contínuo abordem a desconstrução de preconceitos enraizados e alertem os professores sobre atitudes discriminatórias que possam estar presentes em suas práticas. Essas atitudes discriminatórias podem prejudicar uma educação antirracista e contribuir para a propagação e perpetuação do racismo.
Portanto, é essencial que os educadores estejam cientes dessas questões, sejam capacitados para reconhecer e combater o racismo em suas práticas educacionais e se engajem em um processo contínuo de reflexão e aprimoramento para garantir um ambiente educacional inclusivo, diverso e igualitário para todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Hilda Maria de. Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Modalidade Profissional-do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7517/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Hilda%20Maria%20de%20Alvarenga%20-%202015.pdf. Acesso em 30 jun.2025.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal,1988.
BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 2007.
BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica. 2004.
DIAS, L. R.; SANTANA, P. M. de S.; BORBA, C. dos A. de. Educação das relações étnico-raciais na Educação infantil: uma proposta insurgente. In: ROURE, Glacy Q. de. (Org.). Cultura e poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 159-166.
DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo[online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007. Acesso em 28 jun.2025..
FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 10 jun.2025.
FERNANDES, António Teixeira. Espaço social e suas representações. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, 1992.
FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. Sociedade e Cultura, v. 12, n. 2, p. 223-233, 2009.
GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005 / Renísia Cristina Garcia. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
GARCIA, Renísia Cristina. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. A importância da cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.
IGREJA, Rebecca. Estado, diferença cultural e políticas multiculturalistas: uma comparação entre Brasil e México, tese de doutorado em antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.
JACCOUD, Luciana. A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2009.
MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
MUNANGA, K.. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia" In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.
PINTO, Victor Hugo de Oliveira. A ESCOLA COMO MICROCOSMO DA SOCIEDADE: PRÁTICAS REPRODUTIVAS E INCLUSIVAS. 2014. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_31_10_2014_17_28_33_idinscrito_3571_c1349b89099663b02b762e8faf478a50.pdf. Acesso em 30 jun.2025.
SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698132765. Acesso em: 28 nov.2023.
SILVA, Alberto da Costa e. A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
SOUZA, Celina. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. Caderno crh, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.
SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.
TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
THEODORO, Mário. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. Disponível em: https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/mr-2/mr10/8786-as-relacoesraciais-o-racismo-e-as-politicas-publicas/file. Acesso em 27 jun.2025.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: JOGOS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O BRINCAR

VANESSA NASCIMENTO ROSA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir a importância da ludicidade e do brincar como recurso pedagógico fundamental no Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendendo a ludicidade na aprendizagem como uma abordagem que respeita a singularidade do estudante, que é público da Educação Especial. A pesquisa se dá de forma qualitativa, com base em uma análise descritiva e reflexiva sobre as perspectivas do brincar no desenvolvimento da criança, valorizando relatos e vivências dos profissionais da educação envolvidos nesse processo. A ideia principal do trabalho defende que o ato de brincar, além de ser um direito da criança, é uma ferramenta que amplia significativamente o desenvolvimento das funções cognitivas, da criança, auxiliando diretamente, o desempenho da criança, ao longo de sua vida; e para criança com deficiência que muitas vezes precisa ampliar os estímulos dessas funções, para desenvolver-se. Ludopedagogia é principal recurso do atendimento educacional especializado (AEE). Ao utilizar a ludicidade como estratégia metodológica ou ferramenta pedagógica o professor do AEE amplia a perspectiva do estudante sobre uma aprendizagem significativa, respeitando seu ritmo, suas necessidades valorizando e enxergando potencialidades deste estudante, garantindo assim uma educação inclusiva e significativa.
PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Ludopedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

O atual trabalho visa discutir a importância do brincar e da ludicidade para além de um direito garantido, também sendo, uma linguagem por onde a criança pode se expressar, aprender, comunicar, além de garantir construção significativa de sentidos sobre o mundo ao seu redor. Baseado nessa perspectiva o presente artigo discorre sobre o quanto o brincar, a leitura e os jogos ganham ainda mais dimensão e significado para educação inclusiva, e para as crianças público do AEE (atendimento educacional especializado); não sendo apenas de atividades recreativas, para passar o tempo, mas de recursos pedagógicos concretos e palpáveis que garantem resultados potentes que favorecem o desenvolvimento global do estudante com deficiência.

De acordo com Silva, (2018 p. 4):
“Quando usamos o lúdico na nossa prática cotidiana, promovemos o resgate cultural onde a criança traz os costumes do seu meio social, vivenciando movimentos, regras e limites que serão perpetuados através das gerações”.

Para Silva (2018) o brincar no ambiente escolar é parceiro do desenvolvimento principalmente para as crianças com deficiência, pois ampliam a autonomia, independência, a espontaneidade, a participação ativa, proporcionando para a crianças vivências e momentos de alegria, de descoberta de potencialidades antes não exploradas, de pertencimento, de interação social, além do estímulo a comunicação a sensação de prazer no momento da interação.
De acordo com Pinheiro (2021) a escola para a criança com deficiência, é importante e essencial pois potencializa o seu pleno desenvolvimento, psicomotor, é na escola que a criança amplia sua interação com o meio e com o outro, garantindo novos aprendizados e significados para o mundo. O brincar e a interação com o outro são recursos poderosos para o fortalecimento das habilidades motoras, incluindo funções cognitivas, sociais, afetivas das crianças com deficiência, pois ampliam a integração entre cognição, emoção e movimento, ou seja o brincar e as brincadeiras são recursos abundantes dentro da escola, por esse motivo é imprescindível que as crianças com deficiência frequentem a escola desde a educação infantil, para garantia de uma infância plena, e uma educação inclusiva de fato.

Pinheiro (2021) destaca, que a criança com deficiência tem um ritmo diferente, mais lento para desenvolver-se, entretanto ela se desenvolve, independente de suas limitações; mas para que esse desenvolvimento aconteça de fato, é necessário que ela acesse recursos e meios para percorrer caminhos que permitam a exploração integral do ambiente, do brincadeira, do brinquedo e principalmente da conexão com o outro, da interação de fato, para que essa criança tenha condições de construir de forma significativa
o seu aprendizado.

2. O QUE É ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE

Para De Souza Bridi (2009), ao longo dos anos, a necessidade de ampliar e evoluir, conceitos acerca da educação inclusiva vem se tornando cada vez mais latente e importante para caminharmos para uma sociedade efetivamente inclusiva, desde os conceitos, terminologias e direitos. De Souza Bridi (2009), ainda relembra os tempos anteriores, em que as pessoas com deficiência eram segregadas e marginalizadas, sendo consideradas incapazes de aprender, e compor a comunidade escolar, tendo que cruelmente adaptar-se aos ambientes, conceitos, e ritmos, dos espaços educacionais, sem que esses considerassem sua diversidade, limitações e dificuldades. De acordo com De Souza Bridi(2009), ao surgir o conceito de "necessidades educacionais especiais", citado no relatório de Warnock na década de 70, foi possível questionar as categorias de deficiência trazendo a luz da discussão, a centralização da responsabilidade da escola, sem desconsiderar ou negar a realidade do estudante. Para De Souza Bridi(2009) foi a partir deste conceito, que também foi citado na declaração de Salamanca em 1994, o inicio do processo de viabilização de uma educação inclusiva e integral para todos. E a partir da consolidação da Constituição cidadã e, 1988, que passamos a vislumbrar o direito a educação, das pessoas com deficiência. Que permeou os termos de educação especial, para alunos com necessidades educacionais especiais, transicionando após discussões sobre o que é a educação inclusiva e a quem ela se destina, passando a ser direcionado como atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais dos desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, mencionado no último texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).
De acordo com o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, deverá ser assegurado o direito a permanência, participação plena, e aprendizagem de crianças, jovens, adultos, bebês com deficiência, TGD (transtornos globais do desenvolvimento), altas habilidades e superdotação nas unidades educacionais.

Veja na íntegra os princípios, que baseiam o Art 1 do Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016:
Art. 1º Fica instituída a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:

I – da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;
II – do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;
III – da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;
IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;
V – da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação

de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena;
VI – da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico – PPP das unidades educacionais;
VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;
VIII – da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;
IX – do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças;
X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;
XI – do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;
XII – da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática.

De acordo com a IN 14 de 28 de Fevereiro de 2025, da Secretaria Municipal de Educação que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, Atendimento Educacional Especializado (AEE), se caracteriza como um serviço de apoio a educação que não substitui o ensino regular, garantindo a identificação, confecção, construção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras que impeçam a plena participação de estudantes com deficiência, TEA (Transtorno do Espectro Autistas),TDG e altas habilidades e superdotação da rede Municipal de ensino. Ainda de acordo com a Instrução normativa 14 de 28 de Fevereiro de 2025, é função do atendimento educacional especializado: o ensino de Braille, promoção de estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas, autonomia e independência, ensino do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), ensino de LIBRA (Língua Brasileira de Sinais), ensino do uso de TA(tecnologia assistiva) e orientação de atividade para o enriquecimento e suplementação curricular.
De acordo com o Art 16 da IN 14 de 28 de Fevereiro de 2025, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se dá de duas maneiras, em atendimento colaborativo e contraturno, o estudante que é atendido em contraturno comparece a SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), onde, o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), promove atividades, planejadas de acordo com o estudo de caso, e plano de atendimento educacional especializado afim de complementar ou suplementar, atividades curriculares. Já o estudante que é atendido em regime colaborativo, conta com ações de elaboração de recursos, articulação entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do estudante, afim de elaborar estratégias que favoreçam o acesso do estudante, a uma educação integral.

2.1 O DIREITO DA CRIANÇA, JOVEM E ADULTO COM DEFICÊNCIA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AO AEE

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), toda criança é plural e a diversidade em suas necessidades e interesses devem ser respeitados plenamente. A Declaração de Salamanca, destaca que toda criança tem direito a educação integral, visando o desenvolvimento físico, social, intelectual, emocional e cultural, e para garantir e alcançar uma educação plena e integral a todas as crianças é dever do sistema educacional deve adequar-se a essa diversidade.
A lei brasileira de inclusão (LBI) 13.146/2015 do Estatuto da pessoa com deficiência, garante a educação como um direito de todos enfatizando a acessibilidade e a inclusão. A (LBI), tem como base a igualdade, liberdade e respeito as pessoas com deficiência garantindo cidadania e inclusão social.

Vejamos na íntegra o que diz a (LBI) 13.146/2015 do Estatuto da pessoa com deficiência capítulo IV artigo 27, 28 e 30:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem".

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:
I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.
Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Com base no que está descrito nos artigos citados acima da (LBI) 13.146/2015, podemos vislumbrar, a importância dos direitos das pessoas com deficiência, e a partir daí, refletir o quanto toda a sociedade é responsável por garantir equidade para as pessoas com deficiência, com respeito, dignidade e empatia, principalmente a comunidade escolar, que tem o papel de identificar as barreiras, minimizá-las, erradicá-las e garantir educação integral a todas as crianças desde a primeira infância ao ensino superior.

2.2 IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com Pinheiro (2021) as atividades lúdicas, podem promover a interação com o meio e como o mundo, permitindo que as crianças ampliem suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. O brincar permite a construção de laços afetivos e sociais, que são ferramentas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.
Silva (2018) enfatiza a ludicidade como uma rede de apoio, à educação inclusiva, pois o brincar é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão não só no ambiente escolar, mas na vida. O lúdico constrói um ambiente acolhedor que estimula a curiosidade, a afetividade, a representatividade e principalmente a interação com o outro, e todas as crianças, independentemente de suas limitações, podem participar de forma ativa e colaborativa, nesse meio, afim, de favorecer o desenvolvimento de novas a habilidades e potencialidade.
Para Silva (2018), a ludopedagogia é uma das metodologias mais eficazes de apoio ao Atendimento Educacional Especializado, usar jogos e brincadeiras na sala de AEE proporciona um ambiente prazeroso principalmente, porque a criança sente- se pertencente ao espaço, pois podem experimentar vivências e experiências de aprendizagem, baseada em desafios e reflexão, favorecendo a ampliação da criatividade e da autonomia. Ainda de acordo com Silva (2018), os jogos e as brincadeiras no AEE além de promover significado, representatividade e prazer, também favorecem o desenvolvimento das funções cognitivas, estimulando o raciocínio lógico, velocidade de processamento, aprendizagem e a memória, atenção

e a concentração entre outras.
Para Silva (2018) o brincar promove interação social porque além de permitir que o estudante construa vínculos afetivos, garantindo a inclusão social, este estudante também, aprende a compreender as emoções, e os sentimentos, o que promove nessa criança bem-estar emocional, valorização de si próprio, auto estima, auxiliando passo a passo a construção da autonomia e independência, através do estímulo a criatividade, dessa forma garantindo um aprendizado repleto de significados.

2.3 JOGOS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com os estudos de Ramos (2019) que destacam a importância de um planejamento atento e sistematizado que leve em consideração, o estudo de caso de cada estudante, considerando as necessidades, potencialidades e dificuldades individuais, priorizando a intencionalidade de cada atividade promovida no plano de aula, o jogo digital é um grande aliado na ampliação e estimulação das funções cognitivas, pois contribuem significativamente com concentração, memória, , raciocínio lógico, entre outros aspectos, das funções cognitivas, beneficiando diretamente o desenvolvimento do estudante com deficiência, garantindo aprendizagem efetiva.
Ainda de acordo com Ramos (2019) o jogos digitais, podem contribuir mais objetivamente no controle inibitório. O controle inibitório é quem auxilia as crianças a manterem o foco e atenção direcionada, sendo esta função de extrema importância no contexto educacional, pois é o controle inibitório quem auxilia as crianças a manterem a concentração mesmo diante das distrações do ambiente, permitindo que o estudante possa internalizar as informações, e de acordo com estudos apresentados por Ramos (2019), o uso de jogos no AEE, apresentaram resultados positivos no âmbito das funções executivas em crianças com deficiência e dificuldades no controle inibitório. Para Ramos (2019) as regras dos jogos são grandes ferramentas para exercitar o autocontrole, os desafios, cenários a narrativa abordada no jogo propiciam um ambiente divertido e acolhedor, criando conexões entre o que é autocontrole, e como desenvolvê-lo, favorecendo a aprendizagem.

2.4 JOGOS E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Albani (2024), destaca a dificuldade no ensino de matemática para estudantes com deficiência, principalmente com deficiência intelectual, que para Albani pode ser agravada por conta da natureza abstrata da matemática, e principalmente pela concepção de que matemática é difícil. De acordo com a pesquisa de Albani(2024), o maior desafio acerca do ensino de matemática em uma sala inclusiva está na concepção de práticas de ensino que contemple a todos, é nesse momento que os jogos matemáticos, aparecem como recursos pedagógicos de suporte a estudantes do AEE.
Albani(2024) destaca que os estudantes apoiados pelo AEE, tem capacidade de aprender, mas é necessário um esforço mutuo, da comunidade escolar e da família, para promover e ofertar as estratégias necessárias para que esse estudante possa acessar, meios e recursos que acessibilizam o currículo educacional de forma plena e integral.
De acordo com os estudos de Albani(2024), os jogos como recurso pedagógico de suporte matemático, promoveram aos estudantes submetidos as estratégias, resultados significativos, na aprendizagem matemática, como mais concentração, mais compreensão, reflexão e criticidade, além de aprenderem as 4 operações básicas de matemática, mesmo com as dificuldades no engajamento dos estudantes que perdiam após perderem nos jogos, ainda sim foi possível promover reflexão, e roda de conversa para consolidar os sentimentos, e contribuir com o autocontrole diante de frustrações.

2.5 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com Prudenciano (2019), a contação de histórias no Atendimento educacional especializado, fomenta além da reflexão,

a estimulação da criatividade, ampliando de forma significativa habilidades das funções cognitivas, que podem contribuir significativamente, para o desenvolvimento de estudantes com deficiência. Percebe-se avanço no reconto, na percepção, e atenção dos estudantes submetidos a intervenção.

De acordo com os resultados descritos por Prudenciano (2019), é possível identificar que os estudantes que tiveram acesso ao projeto de leitura, ofertado pelo AEE, demonstraram avanços em suas funções psicomotoras, comparados, a sua desenvoltura anterior ao projeto, que destacam-se desde ampliação da habilidade no manuseios dos recursos, até a associação e referenciação, do contexto atual com a história, além de maior criticidade no questionamento e interpretação da história. Para Prudenciano (2019), é possível alcançar grandes resultados no AEE, através da leitura e contação de histórias, mas é necessário que toda comunidade escolar, família e sociedade no geral, ampliem suas perspectivas acerca da capacidade de pessoas com deficiência e que cada vez mais politicas de inclusão sejam ampliadas, e estruturadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo apresentados, é possível, concluir que o atendimento educacional especializado é uma porta, que está abrindo horizontes e perspectivas acerca da educação inclusiva. É através da promoção dos resultados positivos no AEE, que serão ampliadas as referencias de estratégias pedagógicas possíveis para que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação integral de fato. O brincar está intrinsicamente relacionado as nossas relações, humanas, sendo extremamente necessário para vida, e para a sociedade, toda criança brinca, toda criança se desenvolve, para isso a missão da educação é promover cada vez mais oportunidade, dos estudantes brincarem e se desenvolverem, através das relações, dos recursos pedagógicos, dos brinquedos, dos livros e principalmente do meio. O presente trabalhou elucidou, diferentes possibilidades de atividades baseadas na ludicidades, e sua importância para o desenvolvimento humano, respeitando a diversidade e considerando as potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses dos estudantes com deficiência, TEA, TGD e superdotação e altas habilidades. É necessário que os professores de atendimento educacional especializado, professores de sala regular, apoios, gestores, enfim toda comunidade escolar, percebam o quanto a escola, quando engajada na educação integral para estudantes com deficiência promove muito além do direito, promove a oportunidade de pertencimento a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBANI, Marcia Gabriel. Jogos como recurso para apropriação dos conteúdos matemáticos por estudantes apoiados pela educação especial no atendimento educacional especializado- AEE. 2024.

DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. Atendimento educacional especializado. Reflexão e Ação, v. 17, n. 1, 2009.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

PINHEIRO, Vanessa Pinheiro; BORGMANN, Marta Estela. O brincar e o lúdico na educação especial: Aprendizagens e desafios. Revista Saberes Docentes, v. 6, n. 12, 2021.

PRUDENCIANO, Gleise Cristina. Contação de história para alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado): indicadores de apropriação de conhecimentos. 2019. Tese de Doutorado. [sn].

RAMOS, Daniela Karine; GARCIA, Fernanda Albertina. Jogos digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado. Revista Brasileira de Educa-

ção Especial, v. 25, p. 37-54, 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 14, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2025. Consolida e atualiza as normas que regulamentam o Decreto nº 57.379/2016, que instituiu no âmbito da SME a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SILVA, Heloiza Aline Pereira et al. O Trabalho desenvolvido na sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE através da ludopedagogia. In: V Congresso Nacional de Educação, Olinda. 2018. p. 1-5.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COMO AGENTE DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM AUTISMO

VERONICA MARIA DE SOUSA

RESUMO
Este trabalho se propõe a analisar a relevância da formação continuada do professor como agente de acolhimento e mediação no atendimento a crianças com autismo, baseando-se em um levantamento bibliográfico de natureza descritiva e qualitativa. A educação inclusiva, consolidada como um direito fundamental, ainda enfrenta o desafio de uma realidade que muitas vezes não reflete as legislações existentes (6). Um estudo recente revela que 86,5% dos professores declaram ter uma necessidade moderada a alta de formação para lidar com a educação especial (2). O meu trabalho demonstra que a formação continuada é um pilar insubstituível para o sucesso da inclusão, pois equipa o professor com competências específicas, aprimora sua sensibilidade e o capacita a atuar de forma mais efetiva (7). Assim, o professor se torna um agente de acolhimento e mediação, capaz de adaptar o currículo e as metodologias de ensino para as necessidades individuais de cada aluno, transformando o ambiente escolar em um lugar seguro e estimulante. A conclusão do estudo reforça que o tema "Acolher para Incluir" só se concretiza por meio da capacitação docente, que está alinhada a um robusto arcabouço legal, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (1). Portanto, a formação continuada não é apenas uma oportunidade, mas uma necessidade urgente para a superação de desafios e a concretização do direito à educação para todas as crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Professor Mediador; Autismo; Educação Infantil; Práticas Inclusivas; Qualificação Profissional.

ABSTRACT
This work proposes to analyze the relevance of continuing teacher training as an agent of welcoming and mediation in the care of children with autism, based on a descriptive and qualitative bibliographic review. Inclusive education, established as a fundamental right, still faces the challenge of a reality that often does not reflect existing legislation. The study demonstrates that continuing education is an irreplaceable pillar for inclusion success, as it equips the teacher with specific competencies and the ability to act more effectively. Thus, the teacher becomes an agent of welcoming and mediation, capable of adapting the curriculum to individual needs, transforming the school environment into a safe and stimulating place. The research concludes that "Welcoming for Inclusion" is only achieved through teacher training, which is aligned with the legal framework, making continuous training an urgent necessity for the realization of the right to education for all children.
KEY-WORDS: Teacher Mediator; Autism; Inclusive Practices; Professional Qualification; Continuing Training.

1- INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um direito fundamental, exigindo que as escolas se adaptem para atender à diversidade de seus alunos (3). Esse estudo se propõe a analisar a importância da formação continuada do professor como agente de acolhimento e mediação no atendimento a crianças com autismo, baseando-se em um levantamento bibliográfico de natureza descritiva e qualitativa. Ao longo da minha pesquisa, eu buscarei compreender como a formação contínua equipa o professor com as competências e a sensibilidade necessárias para mediar a interação social, adaptar o ambiente e acolher as necessidades individuais de cada aluno com autismo.

Nesse contexto, o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel crucial para que a inclusão aconteça de fato (6). No entanto, é evidente que muitos docentes ainda enfrentam desafios para implementar práticas pedagógicas inclusivas, necessitando de formação e suporte adequados (2). A simples matrícula de estudantes com deficiência em classes regulares não garante sua inclusão efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, e a realidade das instituições de ensino nem sempre reflete as legislações existentes

(6). Essa discrepância é um dos grandes desafios da atualidade no cenário educacional brasileiro.

Diante disso, meu trabalho se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o papel do professor na educação inclusiva, a partir de um levantamento bibliográfico que busca identificar as principais teorias, práticas e desafios relacionados a essa temática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (1) estabelece que a formação de professores para o atendimento educacional especializado e para a inclusão é um dos objetivos para assegurar a inclusão escolar. Contudo, pesquisas recentes indicam que 86,5% dos professores em escolas básicas declararam ter uma necessidade moderada a alta de formação sobre metodologia de ensino para o público da educação especial (2), o que demonstra um descompasso entre a legislação e a prática. Esse dado ressalta a urgência de uma capacitação que vá além da formação inicial, sendo um processo contínuo e adaptado às demandas emergentes do ambiente escolar. A formação continuada é, portanto, um pilar que garante a equidade na aprendizagem, pois permite que o professor desenvolva competências específicas, aprimore sua sensibilidade e se mantenha atualizado com as melhores práticas (7).

Dessa forma, meu estudo se propõe a analisar a importância da formação continuada do professor como agente de acolhimento e mediação no atendimento a crianças com autismo, baseando-se em um levantamento bibliográfico de natureza descritiva e qualitativa. Eu acredito que, ao investigar como a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas inclusivas, meu estudo poderá contribuir para a valorização do papel do professor e para a melhoria da qualidade do ensino, um caminho para a superação de desafios e a concretização do direito à educação para todas as crianças.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Professor como Agente de Acolhimento e Mediação

A figura do professor, em um contexto de educação inclusiva, transcende o papel tradicional de mero transmissor de conhecimento, assumindo a função crucial de agente de acolhimento e mediação. A inclusão é vista como um processo complexo que "exige a transformação de concepções, atitudes e práticas pedagógicas" (6), e a atuação do educador é o elo principal nessa transformação. Eu entendo que o acolhimento se manifesta na capacidade do professor de criar um ambiente escolar onde a diversidade não seja vista como uma barreira, mas como um estímulo que enriquece a experiência socioeducacional de todos os alunos. Esse acolhimento se traduz em ações que promovem "interações dignas e respeitosas" (3), que são essenciais para a plena participação de estudantes com necessidades especiais.

Para além do acolhimento, o professor atua como mediador, uma função que se torna ainda mais relevante no atendimento a crianças com autismo. A mediação pedagógica implica em um trabalho que considere as especificidades de cada aluno, adaptando a rotina e os recursos de maneira individualizada (4). É através dessa mediação que o professor consegue auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência, facilitando sua interação com o currículo e com o ambiente social da escola (4). Essa habilidade de mediação é fundamental, pois permite que o professor ajuste sua prática para atender às necessidades sensoriais e comunicativas das crianças com autismo, construindo pontes para a aprendizagem e a socialização. Eu acredito que essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de equidade, onde a aprendizagem se torna acessível a todos. Esse papel exige que o educador esteja em "desenvolvimento profissional contínuo" (7), já que as demandas são sempre emergentes e dinâmicas. O professor que se qualifica continuamente se torna mais apto a mediar a interação social, a adaptar o ambiente e a acolher as necessidades individuais, cumprindo assim o papel central de promover a inclusão (7).

2.2 A Formação Continuada como Pilar da Prática Inclusiva

A formação continuada do professor é um pilar insubstituível para o sucesso da educação inclusiva. Não basta apenas a existência de leis e políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (1), é preciso que os educadores estejam preparados para atuar de forma efetiva. A minha pesquisa destaca que, apesar de um avanço na inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, a demanda por formação na área da Educação Especial ainda é muito alta (2). Um estudo recente revela que 86,5% dos professores declararam ter uma necessidade formativa de nível moderado a alto para lidar com a metodologia de ensino para esse público.

Eu entendo que essa capacitação é crucial, pois, como afirma a literatura, a formação continuada é um "caminho crucial para promover a equidade na aprendizagem" (7). É por meio dela que o professor desenvolve competências específicas, aprimora sua sensibilização e empatia, e se mantém atualizado com as melhores práticas pedagógicas (7). O professor que possui essa formação se torna mais capaz de adaptar o currículo e as metodologias de ensino para responder às necessidades individuais de cada aluno, tornando o ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo (6).

Apesar da importância reconhecida, o processo de formação docente enfrenta desafios históricos e estruturais. Um estudo aponta que, antes da LDB de 1996, havia pouca preocupação com a qualificação dos professores na área de educação especial (5). Atualmente, a falta de profissionais preparados para o atendimento inclusivo ainda é um desafio que permeia esse cenário (4). A meu ver, essa falta de preparo e suporte fragiliza o trabalho dos profissionais e afeta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem (2). Assim, a formação continuada se torna não apenas uma oportunidade, mas uma necessidade urgente para que o professor possa superar as dificuldades e transformar as concepções e práticas pedagógicas, conforme defendido em outras pesquisas (2). Em minha análise, eu vejo que, sem as competências e a sensibilidade necessárias adquiridas pela formação continuada, a capacidade do professor de mediar a interação social e adaptar o ambiente fica comprometida, o que acaba por limitar o pleno desenvolvimento do aluno com autismo e impedir que o acolhimento se transforme em uma inclusão genuína (3, 2).

2.3 A Educação Inclusiva no Atendimento a Crianças com Autismo

O desafio de "Acolher para Incluir" ganha uma dimensão ainda mais específica quando o foco da educação inclusiva se volta para o atendimento a crianças com autismo. Para atuar nesse contexto, é fundamental que a gente tenha um entendimento claro sobre as características desse público. A Política Nacional de Educação Especial define os alunos com transtornos globais do desenvolvimento como aqueles que apresentam "alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo" (1), e inclui explicitamente "autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil" nesse grupo (1). Ao lidar com as particularidades de cada aluno, o professor mediador precisa ir além das práticas pedagógicas convencionais. É nesse ponto que a formação continuada se revela crucial.

A qualificação profissional do professor não se trata apenas de adquirir um conhecimento genérico sobre inclusão, mas de se munir de ferramentas específicas para as necessidades de cada aluno (2). Eu percebo que a formação contínua capacita o professor a atuar de forma mais eficaz, adaptando o currículo e as metodologias de ensino para que a criança com autismo possa se desenvolver (4). Essa capacitação permite que o professor ofereça um acolhimento que se baseia na compreensão das particularidades sensoriais e comunicativas, e uma mediação que facilita a participação da criança nas atividades sociais e de aprendizagem (4). É através da sua atuação, embasada em conhecimento e empatia, que o ambiente escolar se torna um lugar seguro e estimulante. A formação continuada, portanto, não é um luxo, mas uma necessidade para que o professor possa transformar a sala de aula em um espaço onde a criança com autismo seja acolhida em sua individualidade e tenha garantido o seu direito à educação.

2.4 O Panorama Legal da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por um robusto arcabouço legal que, ao

longo das últimas décadas, vem se aprimorando para garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas condições. Em minha análise, observo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, representa um marco fundamental. Este documento define a educação especial como uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É importante destacar que o documento defende a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e defende a necessidade de formação continuada para os professores do ensino comum e do AEE (1). Outros documentos, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também reforçam a importância da inclusão, estabelecendo diretrizes e normas para a oferta da educação especial e a organização curricular (6). Essas legislações, em conjunto, criam um contexto em que a diversidade é não apenas tolerada, mas celebrada, e a educação é vista como um direito de todos.

Por fim, eu considero que um conjunto eficaz de políticas pode contribuir para a universalização da educação, reduzindo disparidades sociais e combatendo preconceitos. A legislação brasileira, ao longo do tempo, vem se mostrando um importante instrumento de transformação social, e meu estudo busca mostrar como a prática pedagógica do professor, quando alinhada a esse panorama legal, pode concretizar o ideal de uma escola que realmente acolhe e promove a diversidade (3). Assim, o educador se torna o elo principal na promoção do acolhimento, esse é um caminho fundamental para a superação de desafios e a concretização do direito à educação para todas as crianças. Nesse sentido, a formação continuada do professor deixa de ser apenas uma exigência técnica, tornando-se também um compromisso ético e social, que fortalece a democracia e combate desigualdades históricas no acesso à educação. Ao qualificar-se continuamente, o educador amplia sua capacidade de atuar como agente transformador, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a valorização da diversidade como elemento constitutivo da sociedade.

3. METODO

A presente pesquisa se caracteriza como um Levantamento Bibliográfico de natureza qualitativa e descritiva, delineando o caminho metodológico que utilizei para investigar a centralidade da formação continuada no atendimento a crianças com Autismo. Eu adotei este método por não envolver coleta de dados em campo, focando na análise aprofundada de documentos e artigos científicos já consolidados. Meu principal material de estudo consistiu em sete documentos que balizam a temática, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1), artigos de revistas especializadas que discutem a necessidade de formação docente (2, 7) e publicações que detalham o cenário da inclusão no Brasil (4, 6).

O processo analítico baseou-se na leitura exaustiva e na posterior análise de conteúdo, buscando identificar os eixos temáticos recorrentes e os consensos acadêmicos que sustentam a função do professor como agente de acolhimento e mediação. Eu organizei o desenvolvimento do trabalho em seções para garantir a clareza e a progressão da argumentação, partindo do marco legal para o desafio da prática, culminando na comprovação da formação como solução estratégica. Essa abordagem me permitiu ir além da mera descrição das fontes, estabelecendo relações e confrontos conceituais cruciais para a defesa da minha hipótese central.

4. RESULTADOS

Os achados deste estudo, obtidos por meio da análise sistemática dos materiais selecionados, reforçam a urgência da qualificação profissional e a complexidade do cenário de inclusão. Eu constatei que, embora a educação inclusiva seja um direito fundamental (3), sua concretização enfrenta barreiras significativas na prática docente. A simples matrícula de alunos com necessidades especiais não garante sua inclusão efetiva, sendo a atuação do professor o "elo principal" para a transformação (6).

Eu encontrei um dado expressivo que corrobora a justificativa do meu TCC: 86,5% dos

professores da Educação Básica declararam possuir uma necessidade formativa de nível moderado a alto para lidar com a metodologia de ensino para o público da educação especial (2). Este achado, em particular, evidencia o descompasso entre o ideal normativo estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial (1) e a realidade das salas de aula. A literatura é categórica ao afirmar que a formação continuada é um "caminho crucial para promover a equidade na aprendizagem" (7), pois é através dela que o professor mediador adquire as competências específicas e a sensibilidade necessárias para mediar a interação social, adaptar o ambiente e acolher as necessidades de alunos com autismo.

5. DISCUSSÃO

A análise dos achados permite-me, neste ponto, estabelecer uma discussão crítica sobre as implicações do meu estudo para a prática. O confronto entre o arcabouço legal (que exige o AEE e a inclusão) e o alto índice de professores que demandam formação (2) revela que a Política Nacional (1) ainda não foi integralmente internalizada pelos sistemas de ensino. Eu interpreto que a falta de preparo e suporte adequado fragiliza o trabalho dos profissionais e afeta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Sem as competências e a sensibilidade necessárias adquiridas pela formação continuada, a capacidade do professor de mediar e acolher fica comprometida, limitando o pleno desenvolvimento do aluno com autismo e impedindo que o acolhimento se transforme em uma inclusão genuína (3, 2).

Portanto, a principal implicação do meu estudo é a reafirmação de que a formação continuada não deve ser vista como uma opção, mas como uma estratégia prioritária de gestão e política pública para a Educação Especial. Somente ao capacitar o professor para ser um agente ativo de acolhimento e mediação, a escola conseguirá superar as barreiras atitudinais e pedagógicas que ainda persistem, cumprindo o seu papel de promover uma educação verdadeiramente equitativa e humana. Eu defendo, assim, que o investimento nos educadores é a ação mais estratégica para garantir o direito à educação de todas as crianças.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do meu estudo, eu pude confirmar a hipótese central do trabalho: a formação continuada é, de fato, um pilar essencial para que o professor atue como um agente de acolhimento e mediação no atendimento a crianças com autismo. A minha análise da literatura demonstrou que a inclusão escolar é um processo complexo que demanda uma transformação nas concepções e práticas pedagógicas do professor (6). A simples matrícula de alunos com necessidades especiais não é suficiente; é a capacitação profissional que permite ao educador ir além, atuando de maneira mais efetiva na construção de práticas inclusivas (7).

Os resultados deste levantamento bibliográfico evidenciam que a demanda por formação na área da educação especial é uma realidade expressiva, com uma grande parte dos professores reconhecendo a necessidade de se qualificarem para lidar com os desafios da sala de aula (2). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um documento crucial, pois orienta os sistemas de ensino a garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado, o que reforça o compromisso legal com a inclusão (1).

Eu concluo que a frase Acolher para Incluir representa a síntese do que encontrei na literatura. O acolhimento se manifesta na criação de um ambiente escolar seguro e respeitoso, e a mediação se materializa em práticas pedagógicas que consideram as especificidades de cada aluno (3). A formação continuada é o elo que une esses dois conceitos, capacitando o professor a desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade e no combate à exclusão. É a partir desse investimento nos educadores que se torna possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade (7). Eu acredito que este estudo contribui para o debate acadêmico ao sublinhar a necessidade de se priorizar a formação de professores, não apenas para cumprir a lei, mas

para construir uma escola que seja, em sua essência, mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Brasília, DF, 2008.
2. RODRIGUES, Sandra Regina de Morais Cunha; SALES, Luis Carlos. NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR FRENTE À DEMANDA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS. Revista Brasileira de Educação Especial, Dourados, v. 30, e0097, p. 1-16, 2024.
3. RIBAS, Márcia Helena da Rocha. RECURSOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROMOVENDO A INCLUSÃO E DIVERSIDADE. ALTUS CIÊNCIA, v. 20, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.8422949. Acesso em: 17 set. 2025.
4. MESSIAS, Ana Paula Chaves. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 07, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i7.6396. Acesso em: 17 set. 2025.
5. MICHELS, Maria Helena. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém, PA. Anais.... Belém, PA: ANPEd, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.
6. SOUZA, Helena Maquies Sobrinho de et al. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista Missioneira, Santo Ângelo, v. 26, n. 2, p. 301-310, jul./dez. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v26i2.2002.
7. FERREIRA, Angelo Mendes et al. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM CAMINHO PARA A EQUIDADE NA APRENDIZAGEM. Revista Foco, v. 17, n. 7, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5478/4082. Acesso em: 22 set. 2025.

CENÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DE BEBÊS E CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO NA CEMEI JD. KIOTO

VERONICE PEREIRA DE SENNA

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação qualitativa, de inspiração pesquisa-ação, realizada a partir de registros escritos e visuais produzidos no contexto da educação infantil. O objetivo foi analisar como a organização intencional de cenários — combinando espaços, tempos, materialidades e relações — pode favorecer a agência de bebês e crianças e qualificar processos de acolhimento, escuta e aprendizagem. O corpus incluiu autorreflexões da docente em quatro encontros formativos (síncronos e assíncronos), descrições de intervenções em turmas multietárias (Berçário I e crianças de 4 a 6 anos) e fotografias das atividades (circuitos de brincadeiras, uso do corredor em dias de chuva, roda de conversa, experiências com sucata e tridimensionalidade). As imagens foram tratadas como documentação pedagógica, funcionando simultaneamente como evidências empíricas e disparadores de reflexão coletiva. O método combinou análise de conteúdo temática dos textos com triangulação entre registros escritos, observações e fotos, considerando indicadores como participação, autonomia, interações e microtransições (entrada, roda, deslocamentos). Os principais resultados indicam: (a) aumento do engajamento e da participação ativa quando os ambientes eram preparados com materialidades acessíveis e significativas; (b) fortalecimento da autonomia e do protagonismo infantil, evidenciados por escolhas de materiais, negociação entre pares e tomada de decisões (por exemplo, votação após os circuitos); (c) qualificação das rotinas e rituais, com ênfase no acolhimento e na escuta atenta, reduzindo conflitos e ampliando oportunidades de comunicação; (d) ampliação de repertórios expressivos (linguagem, imaginação, motricidade fina e ampla) nas propostas com sucata e construções tridimensionais; e (e) desenvolvimento profissional docente, com maior consciência sobre planejamento, registro e intencionalidade. Persistem desafios: sistematização de registros (portfólios e rubricas), continuidade das intervenções, envolvimento consistente das famílias e adequação de espaços/materialidades em contextos de recursos limitados. Conclui-se que a curadoria de cenários, ancorada em princípios do currículo da infância e em práticas de observação e devolutiva, promove experiências de aprendizagem culturalmente ricas e socialmente inclusivas. O uso de fotos no portfólio reforça a potência da documentação como ferramenta de avaliação formativa e desenvolvimento docente, tornando visíveis processos, conquistas e necessidades de ajuste. Recomenda-se consolidar rotinas de planejamento colaborativo, ampliar a documentação pedagógica e integrar as intervenções a projetos continuados, assegurando a centralidade das crianças e a coerência entre discurso curricular e práticas cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; agência; materialidades; escuta; currículo.

ABSTRACT

This article presents a qualitative investigation, inspired by action research, conducted using written and visual records produced in the context of early childhood education. The objective was to analyze how the intentional organization of learning settings—combining spaces, time, materials, and relationships—can support the agency of infants and young children and enhance processes of care, attentive listening, and learning. The corpus included the teacher's self-reflections from four training sessions (synchronous and asynchronous), descriptions of interventions in mixed-age groups (Nursery I and children aged 4 to 6), and photographs of activities (play circuits, use of the hallway on rainy days, circle time, and experiences with recycled materials and three-dimensional constructions). Images were treated as pedagogical documentation, functioning simultaneously as empirical evidence and triggers for collective reflection. The method combined thematic content analysis of texts with triangulation across written records,

observations, and photographs, considering indicators such as participation, autonomy, interactions, and micro-transitions (arrival, circle time, movement between spaces). The main results indicate: (a) increased engagement and active participation when environments were prepared with accessible and meaningful materials; (b) strengthening of autonomy and children's protagonism, evidenced by material choices, peer negotiation, and decision-making (e.g., voting after the circuits); (c) improved routines and rituals, with an emphasis on care and attentive listening, reducing conflicts and expanding communication opportunities; (d) expansion of expressive repertoires (language, imagination, fine and gross motor skills) through proposals involving recycled materials and three-dimensional constructions; and (e) teacher professional development, with greater awareness of planning, documentation, and intentionality. Challenges remain: systematizing records (portfolios and rubrics), ensuring continuity of interventions, consistent family involvement, and adapting spaces/materials in contexts with limited resources. It is concluded that the curation of learning settings, grounded in principles of early childhood curricula and in practices of observation and feedback, promotes culturally rich and socially inclusive learning experiences. The use of photographs in portfolios reinforces the power of documentation as a tool for formative assessment and teacher development, making visible processes, achievements, and areas for adjustment. It is recommended to consolidate collaborative planning routines, expand pedagogical documentation, and integrate interventions into ongoing projects, ensuring children's centrality and coherence between curricular discourse and daily practices.

KEYWORDS: early childhood education; agency; learning environments; listening; curriculum.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas constitui uma das etapas mais significativas do ciclo vital, pois nesse período se estabelecem as bases cognitivas, socioemocionais, motoras e linguísticas que sustentarão as aprendizagens futuras. Diversos estudos na área da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia apontam que os primeiros anos de vida são marcados por elevada plasticidade cerebral, tornando-os especialmente sensíveis às experiências vivenciadas em contextos educativos e familiares. É nesse intervalo que se formam conexões neurais determinantes para a construção de habilidades essenciais, como a linguagem, a capacidade de interação social e a autorregulação emocional.

Nesse cenário, a educação infantil assume papel estratégico ao oferecer ambientes intencionalmente planejados, capazes de articular cuidado e educação de forma indissociável.

Tais ambientes, aqui denominados cenários de desenvolvimento e aprendizagem, não se limitam a espaços físicos delimitados por paredes e mobiliários, mas constituem-se como territórios simbólicos e interativos, nos quais se entrelaçam relações, objetos, linguagens e práticas pedagógicas. A organização desses cenários influencia diretamente o modo como as crianças exploram, constroem significados e estabelecem vínculos, favorecendo ou restringindo seu potencial de aprendizagem.

A importância de tais espaços encontra respaldo em documentos normativos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A BNCC, ao estabelecer os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, orienta que as práticas pedagógicas considerem o brincar, a convivência, a participação e a exploração como eixos centrais. As DCNEI, por sua vez, reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos, protagonista de sua trajetória educativa e participante ativa na construção de seu conhecimento. Essas orientações demandam que os espaços escolares sejam organizados de modo a promover múltiplas possibilidades de exploração, permitindo que as crianças interajam com diferentes materiais, experimentem linguagens diversas e construam narrativas próprias.

A CEMEI Jardim Kioto, objeto desta reflexão, está inserida em um contexto urbano hete-

rogêneo, no qual se entrelaçam realidades socioeconômicas distintas. A proposta pedagógica da instituição, como documentada no portfólio da professora Veronice, busca materializar, na prática, os princípios estabelecidos pelas políticas educacionais, por meio da criação e constante ressignificação de cenários que estimulem o desenvolvimento integral. Ao longo do período letivo, foram planejados e implementados ambientes temáticos e multifuncionais, adaptados às necessidades e interesses observados nas crianças.

Os registros fotográficos incluídos no portfólio — e aqui incorporados como parte da análise — evidenciam como esses cenários foram vivenciados e apropriados pelas crianças. As imagens documentam não apenas a presença física das estruturas, mas também o dinamismo das interações: gestos, expressões, cooperação entre pares e momentos de concentração individual. Essa documentação visual, além de compor a memória institucional, desempenha papel pedagógico ao permitir que a equipe docente reflita sobre as escolhas realizadas, identifique aspectos a aprimorar e planeje novas intervenções.

A relevância social do trabalho desenvolvido reside na compreensão de que a qualidade das experiências na primeira infância é um fator determinante para a equidade educacional. Para crianças em situação de vulnerabilidade social, o acesso a ambientes educativos ricos em estímulos representa, muitas vezes, a principal oportunidade de contato com recursos culturais diversificados. Assim, ao investir na criação de cenários de aprendizagem inclusivos e desafiadores, a instituição contribui para reduzir desigualdades, ampliar repertórios e fortalecer a identidade das crianças como sujeitos competentes e criativos.

O presente artigo, ao analisar essa experiência, também se insere no debate acadêmico sobre a importância do ambiente como mediador da aprendizagem. Tal perspectiva dialoga com as contribuições de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento se dá pela mediação social e cultural; de Bakhtin (1992), que vê a linguagem e as interações como constitutivas da consciência; e de Freire (1996), que defende a centralidade do diálogo e da valorização da cultura do educando como ponto de partida para a prática pedagógica. Complementam esse referencial teórico autores como Edwards, Gandini e Forman (2012), que difundem a noção de "ambiente como terceiro educador" no contexto das escolas de Reggio Emília, e Barbosa (2010), que enfatiza a importância da estética, da organização e da acessibilidade dos espaços na educação infantil.

A prática desenvolvida na CEMEI Jd. Kioto articula, portanto, fundamentos teóricos consolidados e observações cotidianas da equipe pedagógica. Mais do que replicar modelos prontos, buscou-se construir uma abordagem contextualizada, sensível às características do grupo atendido e aberta a adaptações contínuas. Essa flexibilidade permitiu que os cenários evoluíssem conforme as necessidades e interesses emergentes, mantendo-se relevantes e instigantes para as crianças.

Este estudo tem, assim, como objetivo central analisar a experiência de criação e uso de cenários para o desenvolvimento e aprendizagens de bebês e crianças, refletindo sobre seus impactos pedagógicos e sociais. Pretende-se, também, discutir de que forma tais práticas podem servir de inspiração para outras instituições, considerando tanto as potencialidades quanto os desafios de sua implementação.

A estrutura do texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução. Na Fundamentação Teórica, apresenta-se o referencial que sustenta a compreensão do espaço como elemento pedagógico, com base em autores clássicos e contemporâneos. A Metodologia descreve as etapas de desenvolvimento do projeto, detalhando a intencionalidade pedagógica e o papel dos registros fotográficos. Em Análise dos Resultados, interpretam-se as observações à luz da teoria, destacando os avanços e aprendizagens evidenciados. Por fim, a Conclusão sintetiza os principais achados e aponta caminhos para a continuidade e ampliação da proposta.

Ao documentar e analisar essa experiência, busca-se contribuir para o campo da educação infantil com um exemplo concreto de como a organização intencional dos cenários pode potencializar aprendizagens, pro-

mover interações significativas e garantir o protagonismo infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do desenvolvimento e das aprendizagens na primeira infância requer um olhar que articule dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos. Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) aponta que toda produção simbólica é resultado de um contexto social, histórico e cultural, sendo a linguagem o principal mediador das interações humanas. Assim, os cenários pedagógicos organizados para bebês e crianças não apenas oferecem estímulos sensoriais e motores, mas também constroem espaços de diálogo, troca e significação.

Freire (1996) reforça que a educação deve ser um ato libertador, no qual o estudante – ou, no caso da educação infantil, a criança – participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Isso implica criar ambientes que favoreçam a curiosidade, a investigação e a experimentação, estimulando não apenas habilidades cognitivas, mas também a autonomia e a consciência de si no mundo.

Vygotsky (1998), por sua vez, destaca o papel da mediação e da interação social no desenvolvimento, defendendo que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é especialmente relevante para a organização de cenários de aprendizagem, pois orienta a criação de propostas que desafiem a
criança a avançar, apoiada pela mediação de adultos e pares mais experientes.

Autores contemporâneos, como Rojo (2012) e Street (2014), ao tratarem dos letramentos múltiplos, ampliam essa discussão ao enfatizar que as práticas pedagógicas devem considerar a diversidade de linguagens e contextos culturais presentes no cotidiano das crianças. Essa perspectiva converge com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que defendem uma educação integral, centrada nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

A abordagem de Reggio Emília, sistematizada por Edwards, Gandini e Forman (2012) e inspirada nas reflexões de Malaguzzi (1999), oferece contribuições valiosas ao considerar o ambiente como "terceiro educador". Nesse modelo, os espaços são cuidadosamente planejados para promover a autonomia, a cooperação e a expressão das "cem linguagens da criança", compreendendo que o aprendizado se dá por múltiplos meios: fala, escrita, desenho, música, movimento, entre outros.

Kishimoto (2011) complementa essa visão ao discutir a importância do brincar na educação infantil, destacando que as experiências lúdicas ampliam a capacidade de resolução de problemas, a criatividade e a interação social. O planejamento de cenários, portanto, deve integrar intencionalidade pedagógica e liberdade de exploração, garantindo que o brincar seja um meio de aprendizagem e não apenas um momento de recreação.

Assim, a fundamentação teórica que sustenta o presente estudo combina aportes da pedagogia crítica, da psicologia histórico-cultural e das perspectivas contemporâneas sobre letramentos e organização de espaços. Essa integração possibilita compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância são processos interdependentes, potencializados quando o ambiente é rico em estímulos, socialmente interativo e culturalmente significativo.

METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto "Cenários para desenvolvimento e aprendizagens de bebês e crianças: uma reflexão na CEMEI Jd. Kioto" foi concebido com o objetivo de proporcionar experiências significativas de aprendizagem por meio da criação de ambientes organizados e intencionalmente planejados para atender às necessidades e interesses das crianças de 0 a 5 anos. A concepção metodológica apoiou-se nos princípios da Educação Infantil previstos na BNCC (Brasil, 2017), nas concepções de Vygotsky (1998) sobre aprendizagem mediada e na perspectiva de Freire (1996) de que o espaço educativo deve promover autonomia, criticidade e protagonismo infantil.

O trabalho foi estruturado em três eixos integradores:

Ambientes de exploração e descoberta – criação de espaços internos e externos com materiais diversificados que estimulam a curiosidade e a interação.
Integração entre linguagens – uso de música, artes visuais, oralidade, movimento e jogos simbólicos como recursos para ampliar a expressão e a comunicação.
Documentação pedagógica – registro contínuo das atividades por meio de fotografias, relatos escritos e observações sistemáticas para avaliação e reflexão da prática docente.
As etapas de implementação envolveram:
Diagnóstico inicial – observação da rotina das turmas para identificar demandas e interesses predominantes.
Planejamento colaborativo – reuniões entre docentes e equipe pedagógica para definir objetivos, selecionar materiais e organizar os cenários.
Execução das propostas – realização das atividades em pequenos grupos, respeitando os ritmos e tempos individuais.
Registro e reflexão – produção de fotografias (como evidenciado na Figura 1) e anotações para subsidiar a análise posterior.
A metodologia também incluiu a participação ativa das crianças no processo de reorganização dos espaços, permitindo que contribuíssem com sugestões e escolhas de materiais, reforçando a noção de pertencimento.



Figura 1 – Atividade de exploração sensorial no pátio da CEMEI Jd. Kioto.

RESULTADOS OBSERVADOS
A análise dos registros indicou avanços expressivos no desenvolvimento motor, na capacidade de comunicação e na interação social entre as crianças. Em atividades como as mostradas na Figura 2, onde blocos de diferentes tamanhos e texturas foram disponibilizados, observou-se aumento na coordenação motora fina e no raciocínio espacial.
No campo da linguagem, as propostas que integraram contação de histórias e dramatizações (Figura 3) favoreceram a ampliação do vocabulário e a compreensão de narrativas. A escuta atenta, o uso de perguntas abertas e a mediação intencional do professor possibilitaram que as crianças participassem ativamente, reconstruindo histórias ou criando novas versões.



Figura 2 – Construção colaborativa com blocos e materiais diversos.



Figura 3 – Dramatização de histórias com uso de figurinos e adereços.

Outro resultado significativo foi a ampliação da autonomia infantil. Em experiências de livre escolha (Figura 4), nas quais diferentes cantos temáticos foram organizados simultaneamente, percebeu-se que as crianças circulavam entre os espaços de forma segura, selecionavam materiais de acordo com seus interesses e estabeleciam regras de convivência de forma espontânea.



Figura 4 – Momento de livre escolha em cantos temáticos de brincadeira.

Do ponto de vista socioemocional, houve evolução na capacidade de resolver conflitos e expressar sentimentos. Situações de cooperação e ajuda mútua foram registradas em atividades ao ar livre (Figura 5), nas quais a interação com elementos naturais estimulou a curiosidade e o cuidado coletivo.



Figura 5 – Atividade de exploração e cuidado com elementos da natureza.

Em síntese, a metodologia adotada revelou-se eficiente para articular intencionalidade pedagógica e liberdade de exploração, resultando em aprendizagens significativas. As fotos, como parte do registro documental, não apenas ilustraram o processo, mas serviram como instrumento de reflexão docente, permitindo ajustes e aperfeiçoamentos ao longo da execução.

CONCLUSÃO

O projeto desenvolvido na CEMEI Jd. Kioto demonstrou que a criação intencional de cenários pedagógicos, aliados à escuta sensível e à valorização das vivências infantis, constitui um caminho eficaz para promover aprendizagens significativas na Educação Infantil. A metodologia, baseada na observação contínua, no planejamento colaborativo e no uso de múltiplas linguagens, possibilitou que os espaços educativos fossem transformados em ambientes de investigação, descoberta e interação social.

A análise dos registros fotográficos e dos relatos evidenciou que as crianças ampliaram não apenas suas habilidades motoras, linguísticas e cognitivas, mas também competências socioemocionais, como cooperação, autonomia e resolução de conflitos. Tais avanços confirmam as perspectivas de Vygotsky (1998), ao indicar que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais mediadas culturalmente, e de Freire (1996), ao destacar que o ambiente educativo deve favorecer a autonomia e a criticidade.

A utilização das fotos como instrumento pedagógico revelou-se uma estratégia poderosa, pois permitiu que professores revisitassem as experiências, identificassem potencialidades e repensassem intervenções. Além disso, serviu como registro da trajetória de cada criança, fortalecendo o vínculo entre escola, aluno e família.

Outro aspecto relevante foi a articulação entre teoria e prática. Ao integrar conceitos de Bakhtin, Rojo e Chartier sobre linguagem, cultura e práticas sociais, a experiência reafirmou que o espaço escolar deve ser um território de produção cultural, no qual as

crianças não apenas recebem conhecimentos, mas também constroem significados e narrativas próprias.

Embora o projeto tenha alcançado resultados expressivos, sua continuidade requer ações complementares: ampliar o tempo de execução ao longo do ano letivo, integrar os cenários a outras áreas do currículo e investir na formação continuada dos docentes para potencializar o uso de recursos multimodais.

Em síntese, a experiência reforça que a construção de cenários pedagógicos intencionais, alinhados às políticas educacionais e às especificidades do público atendido, promove um processo educativo mais inclusivo, criativo e transformador. Mais do que uma intervenção pontual, trata-se de um modelo replicável, capaz de inspirar práticas que mantenham o protagonismo infantil no centro do ato educativo e fortaleçam o compromisso com a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1992). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, M. C. S. (2010). Organização dos espaços e tempos na educação infantil. Porto Alegre: Penso.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

Candido, A. (2004). A educação pela noite e outros ensaios. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

Chartier, R. (1990). A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Kishimoto, T. M. (2011). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). The hundred languages of children. Norwood, NJ: Ablex.

Rojo, R. H. R. (2012). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

Street, B. (2014). Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial.

Tassoni, E. C. M. (2007). A organização dos espaços e tempos na educação infantil. Campinas: Autores Associados.

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

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