VOLUME 37 - EDIÇÃO 37 29 DE JANEIRO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

A Força da Inovação na Construção do Futuro

A cada edição desta revista, reafirmamos nosso compromisso com uma reflexão crítica e necessária sobre os desafios do mundo contemporâneo. Nesta publicação, dedicada à Sustentabilidade e Inovação Ambiental, destacamos a urgência de repensarmos nossos modos de viver, produzir e coexistir com o planeta, reconhecendo que cada ação humana tem impacto direto sobre o futuro que desejamos construir.

Dar voz aos trabalhos de nossos estudantes nesse tema é valorizar uma pesquisa que nasce da observação atenta dos problemas ambientais, do desejo genuíno de mudança e da busca por soluções criativas e responsáveis. Suas produções revelam o empenho em compreender fenômenos ambientais complexos e, ao mesmo tempo, propor caminhos que concilam desenvolvimento, consciência ecológica e tecnologia a serviço da vida.

Vivemos em tempos em que discutir sustentabilidade é discutir escolhas: escolhas que envolvem ética, ciência, inovação e compromisso social. É reconhecer que cuidar do meio ambiente não é tarefa distante, mas uma prática cotidiana que se fortalece quando apoiada por conhecimento, sensibilidade e colaboração. Ao integrar teoria e prática, nossos estudantes demonstram que transformar o mundo começa com pequenas atitudes e grandes ideias.

Cada artigo desta edição convida o leitor a refletir sobre o papel de cada indivíduo como agente de preservação — alguém que observa, questiona, cria e acredita na possibilidade de um futuro mais equilibrado. As iniciativas aqui compartilhadas mostram que a sustentabilidade não se resume a discursos, mas ganha forma nas ações concretas, nos projetos coletivos e na postura responsável de quem compreende a urgência do presente.

Desejamos que esta edição inspire novos olhares sobre nossa relação com o meio ambiente. Que cada página desperte a certeza de que inovação e sustentabilidade caminham lado a lado, e que o futuro do planeta depende do comprometimento consciente de cada um de nós. Mais do que um tema, este é um chamado à ação — para que possamos construir, juntos, um mundo mais justo, verde e habitável para as próximas gerações.

EXPEDIENTE

1- **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR**
ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO

2- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DO BRINCAR, DA INTERAÇÃO E DOS CUIDADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA

3- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS DISLÉXICOS**
ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS

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

5- **COMPETÊNCIA ESCOLAR E A GESTÃO DE PESSOAS**
ANDRESSA BRAGA DO PRADO

6- **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA

7- **PROJETOS EM AÇÃO: CONSTRUINDO SABERES DE FORMA LÚDICA E INCLUSIVA**
BRUNA NONATO LIMA DE JESUS

8- **INCLUSÃO E A DIVERSIDADE**
CARMEM APARECIDA DA SILVA

9- **HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL**
CLAUDIA FRANCO MEDEIRO

10- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**
CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI

11- **O DESENHO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES**
CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA

12- **A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO RESPEITOSA: PEQUENOS GRUPOS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NO BERÇÁRIO**
CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES

13- **A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATO DO SABER**
CRISTIANE ALVES DA SILVA

14- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
DANIELE MARTINS DA SILVA

15- **A MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DEISE CAROLINE PESSOA CHIGNOLLI SOARES

16- **AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
DIANA MOTA MOREIRA

17- **A ARTE NAS ESCOLAS PERIFÉRICAS: ENTRE MÚSICA, PLÁSTICA E AUTORIA INFANTIL: O PROTAGONISMO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NAS MARGENS DA CIDADE**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

18- **A ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

19- **JUVENTUDE, REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO

20- **O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS FILHOS**
ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

21- **A LUDICIDADE COMO METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA

22- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
FÁTIMA ROSANGELA GEBIM

23- **BULLYING: ESTRATÉGIAS DE COMBATE NO ENSINO FORMAL**
FRANCISCA DAS GRAÇAS DE SOUSA SILVA

24- **O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

25- **A LINGUAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO**
IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS

26- **NARRATIVAS E LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
JACQUELINE ALVES MOTA

27- **A IMPORTÂNCIA DAS AULAS TEATRAIS NO ÂMBITO ESCOLAR**
JACQUELINE FONSECA PEREIRA

28- **REFLEXÕES SOBRE TRABALHO EDUCATIVO EM DERMEVAL SAVIANI**
JAILSON BARBOSA

29- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
JOSÉ LUAN DE CARVALHO

30- **O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

31- **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES POLÍTICAS SOBRE O AUTISMO**
JULIANA APARECIDA DA SILVA CRUZ

32- **A LUTA TAMBÉM FOI DELAS? AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MULHERES NO EMBATE CONTRA A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**
JULIANA BORGES

33- **A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA TERSI ALMEIDA

34- **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA**
KARINA SILVA CASSAIO

35- **SURDEZ E USO DE IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ESTIMULAR A COMUNICAÇÃO DOS EDUCANDOS SURDOS**
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA

36- **A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM NEUROPSICOPEDAGÓGICA**
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

37- **ARTE E SIMBÓLICO INFANTIL NO EXTREMO LESTE DE SÃO PAULO: IMPACTO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA (FUNK, PISEIRO E SERTANEJO) NA ZONA LESTE E A PRESENÇA DE CARROS COM PAREDÃO DE SOM**
LILIAN LUNA TAKACS

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

39- **CRIANÇAS, ESCRITAS E TELAS MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DIGITAL**
LUANI DAMACENO DO PRADO

40- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
LUCIANA DE JESUS BATISTA

41- **AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
LUIS MATIAS DE SOUSA

42- **COMO USAR A LITERATURA NA SALA DE AULA DIANTE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR**
LUÍS ROBERTO BISPO

43- **PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

44- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

45- **AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUA RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

46- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSOS E POSSIBILIDADES PARA ENRIQUECER A ABORDAGEM**
MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES

47- **EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA**
MARIA ÉDNA DE LIMA ARAÚJO

48- **IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARIA JOSE DA SILVA DURAN

49- **QUEM ACOLHE QUEM ACOLHE? O CUIDADO COM O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PRIMEIRA INFÂNCIA**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

50- **SUPERVISÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BASE NORTEADORA**
MARINA ALVES CORREIA

51- **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
MARTA PEREZ GONÇALVES

52- **O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**
MAYARA MATOS DA SILVA

53- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO**
MAYARA SANTOS DA COSTA

54- **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL**
MILENE GOMES PRIMO

55- **ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS COM BRINQUEDOS, JOGOS E ESPAÇOS LÚDICOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
MONICA BATISTA DA SILVA

56- **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS CONSEQUÊNCIAS DESTE FENÔMENO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO**
MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA

57- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
NOEMIA DIAS DOS SANTOS

58- **INCLUSÃO ESCOLAR – DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO EM UM PAÍS DE EXCLUSÃO**
ORLANI NATAL RIBEIRO

59- **EDUCAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO EM REGIÕES PERIFÉRICAS**
PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA

60- **APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS CEGOS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO**
PRISCILLA AVILLA OLIVER

61- **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DISCIPLINA DE ARTES**
REGIANE MADEIRO BONVINO

62- **AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA

63- **AEE PARA DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS**
ROBERTA YOSHIHARA

64- **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FALA: CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS**
ROSÂNGELA FREIRES SILVA

65- **LUDICIDADE E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
SANDRA BATISTA CARNEIRO

66- **ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO**
SANDRA REGINA ALVES DE PAULA

67- **A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA

68- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CEI**
SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS

69- **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

70- **O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

71- **CONTRIBUIÇÃO DA ARTE E DAS SUAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

72- **O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO

73- **GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO IMPACTO NAS RELAÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM- COMO A GAMIFICAÇÃO TRANSFORMA A DINÂMICA DE PODER ENTRE PROFESSOR E ALUNOS E A INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA**
THAYNÃ SANTOS TENÓRIO

74- **REPRESENTAÇÕES DE VELHICE NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INTERGERACIONAL**
VALDENIA VALENTIM VIEIRA SANT'ANNA

75- **INCLUSÃO ESCOLAR E SUA LEGISLAÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA

76- **O PROFESSOR MEDIADOR: O PAPEL DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**
VANDERLEI JOSE DA SILVA

77- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**
VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA

78- **A EDUCAÇÃO DO SER HUMANO NA BUSCA DE UM SENTIDO EXISTENCIAL**
VERONICA MARIA DE SOUSA

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

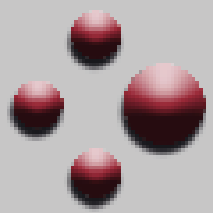
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

29 de janeiro de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



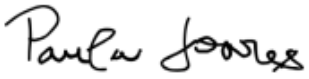
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 37, n. 37 (jan. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Deficiência intelectual. 2. Dislexia. 3. Linguagem teatral. 4. Música popular. 5. Psicopedagogia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Inteligência Artificial e a Nova Era do Conhecimento

A inteligência artificial se tornou um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais urgentes necessidades da era digital contemporânea. Mais do que um conceito ou tendência tecnológica, ela representa um compromisso coletivo com a evolução do saber, o equilíbrio entre automação e humanidade e a responsabilidade pelas futuras formas de trabalho.

Esta revista surge com o propósito de reunir reflexões, pesquisas e práticas que destacam o papel do processamento de dados e algoritmos no enfrentamento das complexidades informacionais atuais. Cada artigo aqui apresentado é fruto da dedicação de desenvolvedores, pesquisadores e acadêmicos que acreditam na força transformadora da computação avançada quando orientada para o progresso intelectual e ético. Suas contribuições revelam que inovar não significa apenas criar sistemas potentes, mas repensar a cognição, redesenhar o acesso à informação e adotar uma postura ética diante das ferramentas digitais.

Vivemos em um tempo marcado por rápidas mudanças tecnológicas, fluxos massivos de dados e crises de desinformação que afetam diretamente a tomada de decisão. Nesse cenário, a inteligência artificial surge como um convite à literacia digital, à ação estratégica e ao desenvolvimento de novas formas de interação entre mente humana e máquinas, tornando as práticas intelectuais mais eficientes, integradas e exponenciais.

Esta publicação é, portanto, um convite à reflexão sobre iniciativas que promovem produtividade digital, equidade tecnológica e inovação algorítmica. Ao valorizar o conhecimento interdisciplinar e as experiências de diferentes áreas, reafirmamos nossa crença de que a verdadeira transformação ocorre quando tecnologia, ética e sociedade caminham juntos.

Desejamos que esta leitura inspire novos olhares, fortaleça o compromisso com o uso responsável da tecnologia e motive ações que contribuam para uma sociedade mais informada e consciente. Que cada página aqui apresentada reafirme a convicção de que dominar a tecnologia é, antes de tudo, expandir nosso próprio potencial e o futuro que queremos construir.

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

SUMÁRIO

1- **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR**
ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO.....14

2- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DO BRINCAR, DA INTERAÇÃO E DOS CUIDADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA.....21

3- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS DISLÉXICOS**
ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS.....29

4- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E RESISTÊNCIA DO CORPO DOCENTE**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA.....37

5- **COMPETÊNCIA ESCOLAR E A GESTÃO DE PESSOAS**
ANDRESSA BRAGA DO PRADO.....44

6- **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA.....50

7- **PROJETOS EM AÇÃO: CONSTRUINDO SABERES DE FORMA LÚDICA E INCLUSIVA**
BRUNA NONATO LIMA DE JESUS.....62

8- **INCLUSÃO E A DIVERSIDADE**
CARMEM APARECIDA DA SILVA.....68

9- **HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL**
CLAUDIA FRANCO MEDEIRO.....75

10- **TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**
CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI.....86

11- **O DESENHO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES**
CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA.....95

12- **A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO RESPEITOSA: PEQUENOS GRUPOS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NO BERÇÁRIO**
CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES.....102

13- **A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATO DO SABER**
CRISTIANE ALVES DA SILVA.....110

14- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
DANIELE MARTINS DA SILVA.....116

15- **A MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DEISE CAROLINE PESSOA CHIGNOLLI SOARES.....124

16- **AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
DIANA MOTA MOREIRA.....128

17- **A ARTE NAS ESCOLAS PERIFÉRICAS: ENTRE MÚSICA, PLÁSTICA E AUTORIA INFANTIL: O PROTAGONISMO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NAS MARGENS DA CIDADE**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS.....138

18- **A ATIVIDADE LÚDICA COMO FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA.....143

19- **JUVENTUDE, REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO.....150

20- **O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS FILHOS**
ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO.....157

21- **A LUDICIDADE COMO METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA.....163

22- **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
FÁTIMA ROSANGELA GEBIM.....172

23- **BULLYING: ESTRATÉGIAS DE COMBATE NO ENSINO FORMAL**
FRANCISCA DAS GRAÇAS DE SOUSA SILVA.....179

24- **O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....187

25- **A LINGUAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO**
IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS.....196

26- **NARRATIVAS E LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
JACQUELINE ALVES MOTA.....202

27- **A IMPORTÂNCIA DAS AULAS TEATRAIS NO ÂMBITO ESCOLAR**
JACQUELINE FONSECA PEREIRA.....210

28- **REFLEXÕES SOBRE TRABALHO EDUCATIVO EM DERMEVAL SAVIANI**
JAILSON BARBOSA.....218

29- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL**
JOSÉ LUAN DE CARVALHO.....224

30- **O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA.....233

31- **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES POLÍTICAS SOBRE O AUTISMO**
JULIANA APARECIDA DA SILVA CRUZ.....237

32- **A LUTA TAMBÉM FOI DELAS? AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MULHERES NO EMBATE CONTRA A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**
JULIANA BORGES 246

33- **A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA TERSI ALMEIDA.....254

34- **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA**
KARINA SILVA CASSAIO 262

35- **SURDEZ E USO DE IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ESTIMULAR A COMUNICAÇÃO DOS EDUCANDOS SURDOS**
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA.....270

36- **A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM NEUROPSICOPEDAGÓGICA**
LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ.....277

37- **ARTE E SIMBÓLICO INFANTIL NO EXTREMO LESTE DE SÃO PAULO: IMPACTO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA (FUNK, PISEIRO E SERTANEJO) NA ZONA LESTE E A PRESENÇA DE CARROS COM PAREDÃO DE SOM**
LILIAN LUNA TAKACS.....284

38- **A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO**
LISLEY TUCCI DA SILVA.....296

39- **CRIANÇAS, ESCRITAS E TELAS MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DIGITAL**
LUANI DAMACENO DO PRADO.....303

40- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
LUCIANA DE JESUS BATISTA.....311

41- **AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
LUIS MATIAS DE SOUSA.....321

42- **COMO USAR A LITERATURA NA SALA DE AULA DIANTE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR**
LUÍS ROBERTO BISPO.....327

43- **PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL.....332

44- **A NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ.....338

45- **AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUA RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA.....346

46- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSOS E POSSIBILIDADES PARA ENRIQUECER A ABORDAGEM**
MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES.....353

47- **EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA**
MARIA ÉDNA DE LIMA ARAÚJO.....362

48- **IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARIA JOSE DA SILVA DURAN.....369

49- **QUEM ACOLHE QUEM ACOLHE? O CUIDADO COM O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PRIMEIRA INFÂNCIA**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA.....377

50- **SUPERVISÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BASE NORTEADORA**
MARINA ALVES CORREIA.....383

51- **AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
MARTA PEREZ GONÇALVES.....389

52- **O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**
MAYARA MATOS DA SILVA 395

53- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO**
MAYARA SANTOS DA COSTA.....403

54- **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL**
MILENE GOMES PRIMO.....408

55- **ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS COM BRINQUEDOS, JOGOS E ESPAÇOS LÚDICOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**
MONICA BATISTA DA SILVA 416

56- **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS CONSEQUÊNCIAS DESTE FENÔMENO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO**
MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA.....424

57- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
NOEMIA DIAS DOS SANTOS.....433

58- **INCLUSÃO ESCOLAR – DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO EM UM PAÍS DE EXCLUSÃO**
ORLANI NATAL RIBEIRO.....438

59- **EDUCAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO EM REGIÕES PERIFÉRICAS**
PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA.....449

60- **APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS CEGOS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO**
PRISCILLA AVILLA OLIVER.....455

61- **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DISCIPLINA DE ARTES**
REGIANE MADEIRO BONVINO.....461

62- **AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA 467

63- **AEE PARA DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS**
ROBERTA YOSHIHARA.....475

64- **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FALA: CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS**
ROSÂNGELA FREIRES SILVA.....482

65- **LUDICIDADE E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**
SANDRA BATISTA CARNEIRO.....489

66- **ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO**
SANDRA REGINA ALVES DE PAULA.....500

67- **A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA.....509

68- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CEI**
SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS.....516

69- **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS.....524

70- **O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....532

71- **CONTRIBUIÇÃO DA ARTE E DAS SUAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO.....539

72- **O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO.....548

73- **GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO IMPACTO NAS RELAÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM- COMO A GAMIFICAÇÃO TRANSFORMA A DINÂMICA DE PODER ENTRE PROFESSOR E ALUNOS E A INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA**
THAYNÃ SANTOS TENÓRIO.....554

74- **REPRESENTAÇÕES DE VELHICE NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INTERGERACIONAL**
VALDENIA VALENTIM VIEIRA SANT'ANNA 562

75- **INCLUSÃO ESCOLAR E SUA LEGISLAÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS**
VALDETE CELESTINA DO NASCIMENTO SOUZA.....570

76- **O PROFESSOR MEDIADOR:**
O PAPEL DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS
VANDERLEI JOSE DA SILVA.....579

77- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**
VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA.....584

78- **A EDUCAÇÃO DO SER HUMANO NA BUSCA DE UM SENTIDO EXISTENCIAL**
VERONICA MARIA DE SOUSA.....590

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO

Resumo:
Este artigo analisa o papel fundamental da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança em idade escolar. O artigo busca explorar as bases teóricas que sustentam o ato de brincar como uma atividade intimamente ligada à construção do conhecimento e desenvolvimento social, dialogando com as perspectivas de teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott. O texto argumenta que a brincadeira não é apenas um passatempo, mas uma poderosa ferramenta pedagógica que desenvolve habilidades essenciais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a negociação de regras e a regulação emocional. Ao discutir a importância de jogos, brincadeiras de faz de conta e atividades cooperativas, o artigo destaca como a interação social mediada pelo brincar constrói a base para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da empatia. No entanto, são abordados também os desafios para a efetiva incorporação da ludicidade no ambiente escolar formal, como a pressão por resultados acadêmicos, a desvalorização do brincar frente a atividades "produtivas", a "adultização" da infância e a necessidade de uma formação docente que compreenda e saiba mediar o potencial educativo das atividades lúdicas. Conclui-se que a valorização do brincar no projeto pedagógico é indispensável para uma educação integral e eficaz, capaz de formar indivíduos mais criativos, colaborativos e preparados para os desafios da sociedade moderna.
Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil. Pedagogia. Interação Social.

1. INTRODUÇÃO

O ato de brincar é um dos atos mais genuínos e universais da infância. Longe de ser uma mera atividade de entretenimento ou um simples passatempo para preencher o tempo vago, a brincadeira constitui o alicerce sobre o qual se erguem as estruturas do desenvolvimento humano. No contexto educacional, a ludicidade emerge como um conceito-chave que vai além da noção de jogo ou brincadeira e se firma como um princípio pedagógico essencial, capaz de transformar a relação da criança com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. Compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança em idade escolar é, portanto, uma tarefa crucial e importantíssima para educadores que buscam promover uma aprendizagem significativa.

A discussão sobre a importância do brincar não é recente. Teóricos clássicos da psicologia do desenvolvimento, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, já apontavam a atividade lúdica como central para a construção do pensamento, da linguagem e das relações sociais. Para Piaget (1976), a brincadeira é uma ferramenta de assimilação, por meio da qual a criança pratica e consolida novas habilidades e conhecimentos. Já na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), o brincar, especialmente o de faz de conta, cria uma "zona de desenvolvimento proximal", permitindo que a criança experimente papéis sociais, resolva problemas e opere em um nível de complexidade superior ao de suas atividades cotidianas. Documentos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, destacando seu papel central para a aprendizagem (BRASIL, 2018). Contudo, o desafio reside em estender essa compreensão para o Ensino Fundamental.

Apesar do robusto embasamento teórico e legal que consagra o brincar como alavancador do desenvolvimento, a prática pedagógica em muitas escolas ainda reflete uma divergência entre "brincar" e "aprender". O

avanço das séries escolares frequentemente resulta na diminuição do tempo dedicado às atividades lúdicas, que são substituídas por práticas mais formais e expositivas, vistas como mais "sérias" ou "produtivas".

Essa visão utilitarista, frequentemente impulsionada por uma cobrança social por resultados acadêmicos precoces, ignora o imenso potencial da brincadeira para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. A própria rotina moderna, com agendas infantis repletas de atividades estruturadas e o tempo de tela excessivo, também contribui para o apagamento do brincar livre e espontâneo, tornando o papel da escola na salvaguarda dessa atividade ainda mais vital.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a profunda relação entre o brincar e o aprender, investigando como as atividades lúdicas impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo e social de crianças em idade escolar. A análise se propõe a explorar as bases teóricas que sustentam essa relação, discutir os benefícios concretos da ludicidade na sala de aula e apontar os desafios para sua efetiva implementação no cotidiano da sala de aula, defendendo que a revalorização do brincar é um caminho indispensável para a construção de uma escola mais humana, engajadora e eficaz.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: POR QUE O BRINCAR É COISA SÉRIA?

Para compreender a profundidade da relação entre brincar e aprender, é essencial revisitar as contribuições de teóricos que se dedicaram a investigar o universo infantil. Suas perspectivas, embora distintas em alguns aspectos, convergem para um ponto central: a brincadeira não é trivial, mas sim uma atividade estruturante do desenvolvimento humano.

2.1 A Perspectiva Construtivista de Jean Piaget

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação da criança com o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação. A brincadeira, para ele, é predominantemente um ato de assimilação, no qual a criança incorpora a realidade às suas próprias estruturas mentais, sem o compromisso de se adaptar a ela. Ao brincar, a criança não está preocupada em aprender algo novo, mas em praticar e consolidar o que já sabe, sentindo prazer nessa repetição.

Piaget (1976) classificou os jogos em três grandes estágios, que acompanham o desenvolvimento cognitivo:

1. Jogos de Exercício (sensório-motor): Característicos dos primeiros anos de vida, são baseados na repetição de ações pelo simples prazer funcional (ex: balançar um chocalho, empurrar um carrinho). É a forma mais primitiva de jogo, centrada no próprio corpo e na descoberta das sensações e movimentos.
2. Jogos Simbólicos (pré-operatório): É o auge do "faz de conta". A criança utiliza um objeto como se fosse outro (uma caixa vira um carro) e assume papéis (mãe, médico, super-herói). Para Piaget (1976, p. 147), o jogo simbólico é "o pensamento egocêntrico em seu estado puro", pois a criança transforma o real para satisfazer as necessidades do seu eu. Essa capacidade de criar símbolos é a base para o desenvolvimento da linguagem e da representação mental.
3. Jogos de Regras (operatório-concreto): Surgem com o avanço da socialização. A criança passa a se interessar por jogos com regras preestabelecidas, que exigem cooperação e competição (ex: pega-pega, esconde-esconde, jogos de tabuleiro). A submissão voluntária às regras é um marco no desenvolvimento social e moral, indicando a superação do egocentrismo e a capacidade de compreender a perspectiva do outro.

2.2 A Perspectiva Sociointeracionista de Lev Vygotsky

Enquanto Piaget via o brincar principalmente como uma expressão do estágio de desenvolvimento da criança, Lev Vygotsky (1984) o considerava o principal motor desse desenvolvimento. Para ele, é na brincadeira que a criança se comporta de maneira mais avançada do que em sua realidade cotidiana. O "faz de conta", em especial, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de outros.

No brinquedo, a criança age como se fosse maior do que é. Ao brincar de "casinha", ela assume o papel de mãe e segue as regras sociais desse papel, planejando e realizando suas ações de uma forma que não faria fora da brincadeira. Vygotsky (1984, p. 117) afirma que, "no brinquedo, a criança está sempre acima da sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade". Essa atuação em um plano imaginário impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária e a memória.

Além disso, para Vygotsky, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato. No jogo simbólico, a criança aprende a separar o objeto de seu significado (a vassoura se torna um cavalo). Esse exercício de dar novos significados às coisas é o primeiro passo para o desenvolvimento da capacidade de operar com signos e símbolos, que é a base da linguagem escrita e do pensamento científico.

2.3 A Integração Afetivo-Cognitiva em Henri Wallon

A teoria de Henri Wallon oferece uma perspectiva de integração, ao defender que o desenvolvimento humano é um processo complexo e dotado de diversas camadas, no qual as esferas afetiva, cognitiva e motora são inseparáveis. Para Wallon (1979), a criança é um ser "essencialmente emocional e gradualmente cognitivo". O movimento e o gesto precedem a palavra, e é por meio da atividade corporal e da interação com o outro que a criança se constitui como sujeito.

Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras são atividades completas, que mobilizam a criança em sua totalidade. Wallon destaca a importância dos jogos de alternância, como o "esconde-esconde", nos quais a criança experimenta a alegria da separação e do reencontro, elaborando a noção de ausência e presença, fundamental para a construção da identidade. A brincadeira, para ele, é o espaço onde a emoção encontra a ação e o pensamento, permitindo à criança expressar seus desejos, angústias e conflitos, e construir sua personalidade de forma integrada. Diferentemente de Piaget, Wallon não via os jogos como estágios sucessivos, mas como atividades que coexistem e se complexificam, refletindo a integração contínua entre afeto, cognição e motricidade.

2.4 O Brincar e o Espaço Potencial em Donald Winnicott

O psicanalista Donald Winnicott (1975) traz uma contribuição singular ao situar o brincar não apenas como uma atividade de desenvolvimento, mas como uma experiência cultural e essencial para a saúde mental ao longo de toda a vida. Para ele, o brincar acontece em um "espaço potencial", uma área intermediária entre a realidade interna (o mundo subjetivo da criança) e a realidade externa (o mundo compartilhado).

É nesse espaço seguro, que não é nem fantasia pura, nem realidade crua, que a criatividade floresce. O precursor do brincar é o uso do "objeto transicional" (como um cobertor ou um ursinho), que ajuda a criança a lidar com a ansiedade da separação da mãe. Da mesma forma, o brincar permite experimentar, criar e destruir simbolicamente, sem medo das consequências, o que é fundamental para o desenvolvimento da confiança e da capacidade de lidar com a realidade. Winnicott (1975, p. 79) afirma que "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral". Para a educação, essa perspectiva reforça a necessidade de criar ambientes escolares que sejam espaços potenciais, onde a criatividade e a espontaneidade possam emergir como parte intrínseca do processo de aprendizagem.

3. O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A partir dessas bases teóricas, fica claro que a ludicidade não é apenas um direito da criança, mas uma poderosa ferramenta pedagógica. Sua aplicação intencional na sala de aula potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada e significativa.

3.1 Benefícios para o Desenvolvimento Cognitivo

- Resolução de Problemas e Criatividade: Ao construir algo com blocos, a criança testa hipóteses sobre equilíbrio, simetria e gravidade. Ao se deparar com um desafio em um jogo, ela precisa criar estratégias,

antecipar jogadas e adaptar seus planos. A brincadeira é um campo seguro para a experimentação, onde o erro não é punido, mas se torna uma fonte de aprendizagem, estimulando a criatividade e a flexibilidade.

• Linguagem e Narrativa: No faz de conta, as crianças criam enredos, dialogam, argumentam e negociam papéis. Essa atividade enriquece o vocabulário, desenvolve a capacidade de estruturar narrativas coesas, aprimora as habilidades de comunicação oral e estabelece as bases para a compreensão textual e a produção de escrita.

• Pensamento Simbólico e Abstrato: Como visto em Vygotsky, a capacidade de usar um objeto para representar outro é crucial para a alfabetização e para a matemática, que são sistemas puramente simbólicos. A brincadeira é o principal laboratório para o desenvolvimento dessa competência, permitindo que a criança transite do concreto para o abstrato de forma natural.

3.2 Benefícios para o Desenvolvimento Social e Emocional

• Aprendizagem de Regras e Cooperação: Os jogos de regras ensinam a criança a esperar sua vez, a lidar com a frustração de perder, a respeitar os limites do outro e a cooperar para alcançar um objetivo comum. Essa é uma aprendizagem fundamental para a convivência em uma sociedade.

• Empatia e Tomada de Perspectiva: Ao assumir diferentes papéis no faz de conta, a criança experimenta diferentes pontos de vista. Brincar de "médico" e "paciente" a ajuda a entender as emoções, intenções e perspectivas de outras pessoas, desenvolvendo a empatia de forma vivencial.

• Regulação Emocional e Expressão: A brincadeira permite que a criança expresse e elabore sentimentos complexos, como raiva, medo, ciúme ou alegria, em um ambiente seguro e simbólico. Brincar de "monstro" pode ser uma forma de lidar com seus próprios medos e agressividade. Como afirma Kishimoto (2002, p. 43), "o jogo cria condições para a criança liberar suas emoções e construir sua identidade".

3.3 A Dimensão Corporal e Motora do Brincar

A brincadeira é, em sua essência, uma atividade corporal. Correr, pular, girar, equilibrar-se, subir e descer não são apenas gastos de energia, mas formas de a criança conhecer seu próprio corpo, seus limites e suas potencialidades.

Brincadeiras tradicionais como amarelinha, pular corda ou cirandas são ricas em desafios motores que desenvolvem a coordenação, o equilíbrio, a noção espacial e o ritmo. Em uma cultura cada vez mais sedentária e digital, a escola tem o papel fundamental de garantir que as crianças tenham oportunidades de vivenciar o prazer do movimento, essencial para um desenvolvimento psicológico-motor saudável e para a integração do corpo no processo de aprendizagem.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA: ESTRATÉGIAS E INTENCIONALIDADE

Para que o brincar cumpra seu papel transformador na escola, ele não pode ser dirigido ao acaso. A prática pedagógica lúdica exige intencionalidade, planejamento e uma profunda reflexão por parte do educador. Trata-se de criar uma rotina e cultura do brincar que permeie todo o cotidiano escolar.

4.1 O Planejamento: Intencionalidade versus Direcionamento

Planejar o ato de brincar não significa dirigi-lo a ponto de suprimir a espontaneidade infantil. A intencionalidade pedagógica reside em um delicado equilíbrio: pensar nos objetivos que podem ser alcançados, organizar cuidadosamente os espaços e materiais para provocar a curiosidade, e prever mediações que possam enriquecer a experiência sem tirar a iniciativa das crianças. Por exemplo, ao propor uma brincadeira de "mercadinho", o professor tem a intenção de trabalhar conceitos matemáticos (contagem, sistema monetário), de linguagem (listas de compras, diálogos) e sociais (divisão de papéis, negociação).

Ele prepara o ambiente com embalagens, dinheiro de brinquedo e um caixa, mas são as crianças que, em sua interação livre, darão vida à brincadeira, criando narrativas, conflitos e problemas que talvez o professor não tivesse previsto. O planejamento, nesse sentido, é uma hipótese de trabalho. O professor cria um cenário, lança uma "provocação", mas deve estar aberto e sensível para seguir os caminhos que as crianças trilham, valorizando suas escolhas e teorias. A inten-

cionalidade não está no controle do resultado, mas na qualidade da proposta inicial e na prontidão do educador para mediar o processo que dela emerge.

4.2 A Organização do Espaço e dos Materiais

Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é concebido como um "terceiro educador", um elemento ativo no processo de aprendizagem que ensina e provoca tanto quanto o professor. Um espaço bem planejado não é apenas um cenário, mas um convite à exploração, à interação e à descoberta do ambiente. A organização do mobiliário, a disposição dos materiais e a estética do ambiente comunicam e afloram a criatividade. Uma sala com carteiras enfileiradas convida ao silêncio e à instrução frontal; uma sala com mesas agrupadas e cantos diversificados convida à colaboração e à autonomia.

Isso inclui a criação de "cantinhos" temáticos (casinha, leitura, construção) que funcionam como propostas abertas, a utilização criativa do pátio com circuitos motores ou hortas, e a integração de áreas externas como extensões da sala de aula.

A escolha dos materiais é igualmente crucial. É fundamental ir além dos brinquedos industrializados, que muitas vezes possuem uma função única, e oferecer o que se convencionou chamar de materiais de largo alcance ou não estruturados: caixas, tecidos, potes, sementes, folhas, pedras e sucatas. Como argumenta Brougère (2008), enquanto o brinquedo tende a estruturar a brincadeira, os materiais não estruturados são abertos à imaginação da criança. Eles não vêm com um manual de instruções, exigindo que a criança lhes atribua um significado. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um foguete, um castelo ou uma cama, abrindo um leque infinito de possibilidades. A forma como esses materiais são apresentados – em cestos, organizados por cor ou tipo, de maneira acessível e esteticamente agradável – também é parte da pedagogia, convidando ao cuidado, à organização e à pesquisa.

4.3 A Observação e o Registro como Avaliação da Aprendizagem

A avaliação em uma pedagogia lúdica diverge radicalmente com o modelo tradicional de provas e testes, que medem apenas o produto final do conhecimento. Em seu lugar, surge uma abordagem processual e contínua, centrada na documentação pedagógica. O professor assume a postura de um pesquisador, que utiliza a observação atenta e a escuta sensível para compreender as complexas teias de aprendizagem que as crianças constroem enquanto brincam. Ao observar, ele consegue colher informações valiosas sobre o desenvolvimento integral de cada criança: como ela resolve problemas, como interage com os colegas, que hipóteses levanta sobre o mundo, como utiliza as diferentes linguagens e como expressa suas emoções.

Para que essa observação não se perca, ela precisa ser registrada. Ferramentas como anotações em diários de bordo, fotografias, vídeos e gravações de áudio se tornam instrumentos poderosos.

A fotografia, por exemplo, pode capturar a concentração de uma criança ao construir uma torre; um vídeo pode registrar a negociação de regras em um jogo. As próprias produções das crianças – desenhos, construções com massinha, histórias que contam – são também registros valiosos. O conjunto desses materiais pode ser organizado em portfólios individuais ou de grupo, que narram a trajetória de aprendizagem, tornando visíveis os processos, os avanços e as descobertas. Essa documentação não serve para classificar ou rotular, mas para refletir sobre a prática pedagógica, planejar os próximos passos e, fundamentalmente, compartilhar com as famílias e com as próprias crianças os progressos e as singularidades de seu percurso educativo.

5. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NA ESCOLA

Apesar dos benefícios evidentes, a incorporação plena da ludicidade no cotidiano escolar enfrenta barreiras significativas de ordem cultural, estrutural e pedagógica.

- A Pressão do Currículo e das Avaliações Padronizadas: A organização do tempo escolar, focada no cumprimento de um extenso conteúdo programático e na preparação para avaliações externas, muitas vezes deixa pouco espaço para o brincar livre e espontâneo, que é erroneamente visto como uma "perda de tempo" produtivo ou uma atividade de menor valor acadêmico.

• A Desvalorização Cultural do Brincar: Em muitas culturas escolares, a brincadeira é associada apenas as à Educação Infantil. Conforme a criança avança de série, espera-se que ela abandone o lúdico, do brincar e imaginar, em favor de atividades consideradas mais "sérias", refletindo uma visão social que dissocia diversão e aprendizagem, e que não reconhece o brincar como uma forma complexa de aprendizado.

• A "Adultização" da Infância: A sociedade contemporânea frequentemente impõe às crianças uma agenda repleta de atividades extracurriculares estruturadas, limitando o tempo para o brincar livre, que é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A escola, por vezes, reproduz essa lógica ao priorizar atividades dirigidas em detrimento de momentos de livre exploração.

• A Banalização do Lúdico: Outro risco é o tratamento superficial do brincar. Muitas vezes, ele é reduzido a um mero passatempo, uma recompensa pelo "trabalho sério" ou uma atividade para preencher lacunas no cronograma, sem que haja uma intencionalidade pedagógica clara. Essa banalização esvazia o potencial transformador da ludicidade.

• Formação Docente Insuficiente: Muitos professores não se sentem preparados para utilizar o brincar como uma estratégia pedagógica intencional. É preciso uma formação que vá além de um simples "banco de brincadeiras", capacitando o educador a observar, mediar, registrar e avaliar a complexa aprendizagem que ocorre durante a atividade lúdica, compreendendo suas bases teóricas.

• O Papel do Professor Mediador: O professor precisa encontrar um equilíbrio delicado. Ele não deve dirigir a brincadeira a ponto de roubar o protagonismo da criança, mas também não pode ser um mero espectador. Seu papel é o de um mediador, que planeja e enriquece o ambiente com materiais diversificados, propõe desafios que ampliem o repertório das crianças e intervém de forma sensível para ajudar a resolver conflitos e expandir as possibilidades da brincadeira.

6. CONCLUSÃO

Ao final desta análise, emerge com clareza a convicção de que a ludicidade é muito mais do que um acessório na educação; ela é um componente central, complexo e indispensável para o desenvolvimento completo da criança. O percurso teórico, que uniu as perspectivas de Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott, demonstrou que, através da brincadeira, a criança não apenas expressa o que sabe, mas constrói ativamente seu conhecimento, integra suas emoções ao pensamento, desenvolve seu raciocínio abstrato, aprimora sua linguagem e, fundamentalmente, aprende a navegar no complexo universo das relações sociais. A brincadeira é, em suma, a linguagem primária da infância e o principal veículo pelo qual a criança lê e reescreve o mundo.

Ficou evidente que o brincar é o trabalho da infância. É nesse laboratório de experimentação – onde a criança é, ao mesmo tempo, cientista, artista, engenheira e diplomata – que se forjam as competências essenciais para a sociedade moderna.

Habilidades cognitivas como a resolução de problemas e a criatividade, e competências socioemocionais como a empatia, a negociação e a autorregulação, não são efetivamente desenvolvidas por meio de instrução direta, mas são vivenciadas, testadas e internalizadas na ação lúdica. Ignorar esse potencial em favor de uma pedagogia excessivamente formal e conteudista é privar a criança de sua principal ferramenta de aprendizagem e de sua mais autêntica forma de expressão no mundo.

Contudo, os desafios para a implementação de uma pedagogia lúdica são reais e exigem mais do que boa vontade; demandam uma mudança de pensamentos na cultura escolar e social. A superação da falsa oposição entre "brincar" e "aprender" constitui um ato político-pedagógico. Isso implica em resistir às pressões por uma escolarização precoce e produtivista, investir maciçamente na formação continuada de professores para que se tornem mediadores sensíveis e intencionais, e flexibilizar currículos e tempos escolares para que o brincar não seja apenas um evento esporádico, mas um princípio que estrutura o cotidiano. A criação de uma prática pedagógica lúdica não é um ato

de improviso, mas uma ação refletida, que envolve planejamento, intencionalidade e uma atenção especial ao desenvolvimento da criança.

Conclui-se, portanto, que a valorização da ludicidade não é um retrocesso à seriedade do ensino, mas um avanço em direção a uma educação mais significativa, engajadora e humana. Ao garantir o espaço e o tempo para o brincar, a escola cumpre seu papel ético de proteger a infância e, simultaneamente, não está apenas formando alunos mais bem-sucedidos academicamente, mas contribuindo para a formação de cidadãos mais criativos, colaborativos, resilientes e felizes, capazes de construir um futuro mais justo, sustentável e inovador. Defender o brincar é, em última instância, defender o próprio futuro do potencial humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DO BRINCAR, DA INTERAÇÃO E DOS CUIDADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA

RESUMO:
Este estudo aborda a importância das práticas pedagógicas lúdicas no processo da educação infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Quando os alunos se envolvem em atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, eles não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades essenciais, como o raciocínio lógico, a criatividade e a socialização. Essas atividades permitem que os estudantes experimentem e explorem conceitos de forma prática, facilitando a assimilação de conteúdos de maneira mais eficaz. Além disso, o lúdico contribui para redução da ansiedade e a resistência que muitas vezes acompanham o aprendizado formal. Quando os alunos estão se divertindo, estão mais dispostos a participar e a expressar suas opiniões, o que enriquece o processo educacional. O uso de elementos lúdicos também pode ser adaptado a diferentes estilos de aprendizagem, tornando a educação mais inclusiva e acessível. A ludicidade, compreendida como o ato de brincar, jogar e se divertir, desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos desde a infância. Através de umarevisão bibliográfica, são discutidos conceitos de ludicidade e sua relação com o aprendizado, evidenciando como as atividades lúdicas favorecem a construção de conhecimento, a interação social e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Destaca- se a importância da ludicidade na educação infantil, ressaltando sua presença no contexto escolar e sua contribuição para tornar o ambiente educacional mais atrativo e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Ludicidade, Aprendizagem, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Brincadeiras, Jogos, Processo de Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam ser intencionalmente planejadas para ir além da instrução, contemplando as múltiplas linguagens e necessidades infantis. Este estudo parte do pressuposto de que o brincar, a interação e os momentos de cuidados não são meros coadjuvantes, mas sim eixos estruturantes de um processo de aprendizagem significativo e verdadeiramente transformador.
Atualmente, reconhece-se que as atividades lúdicas desempenham um papel

fundamental no cotidiano escolar, atuando como poderosas facilitadoras na construção do conhecimento. Por meio de brincadeiras e jogos, as crianças não apenas se divertem, mas desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais. O lúdico, quando bem direcionado e intencionalmente mediado pelo educador, proporciona um estímulo ímpar ao aprendizado, criando um ambiente propício para a exploração, a descoberta e a assimilação de conteúdos de forma prazerosa e eficaz.
No entanto, observa-se uma contradição entre o discurso acadêmico, que valoriza a ludicidade, e a realidade de muitas salas de aula, onde práticas tradicionais ainda persistem. É comum que o brincar seja relegado a um plano secundário, visto como atividade de recreação ou recurso para preencher tempo ocioso, sem que seu profundo potencial pedagógico seja explorado. Essa dissociação entre o brincar e o educar reflete uma compreensão limitada sobre o significado do jogo, da brincadeira e do brinquedo na cultura infantil.
A partir de experiências de observação em estágios, percebe-se que, frequentemente, o professor atua mais como detentor do conhecimento do que como um mediador que promove a autonomia e a criatividade dos alunos. Esse cenário, onde as crianças per-

manecem em uma posição passiva, ouvindo e executando comandos, inibe a curiosidade e a capacidade de pensar criticamente. Urge, portanto, que o docente reflita sobre suas práticas, questione paradigmas e busque inovações pedagógicas que coloquem a criança no centro do processo de aprendizagem.

Além disso, é crucial entender que a ludicidade no processo de aprendizagem não se restringe ao contexto escolar. A família e o ambiente sociocultural em que a criança está inserida são fontes primárias de experiências e conhecimentos prévios que devem ser valorizados e integrados ao trabalho pedagógico. Ignorar essa bagagem é desprezar a identidade e a história do educando, podendo tornar o ensino descontextualizado e desinteressante.

Diante desse panorama, a presente pesquisa, de cunho bibliográfico, busca ampliar a compreensão sobre a tríade brincar, interação e cuidados como alicerce das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao reunir e analisar as ideias de autores consagrados na área, este estudo objetiva fornece uma base teórica sólida que subsidie a atuação dos profissionais da educação, contribuindo para a qualificação de seu fazer pedagógico e para a superação de desafios no processo de ensino- aprendizagem, notadamente no que tange ao desenvolvimento integral das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Alfabetização e Ludicidade

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento de qualquer indivíduo, sendo a base para o acesso ao conhecimento e à formação crítica. Ela representa o primeiro passo para que o ser humano consiga se comunicar por meio da leitura e da escrita, habilidades que são essenciais em diversos aspectos da vida cotidiana. A partir da alfabetização, o indivíduo começa a compreender o mundo ao seu redor, a organizar pensamentos e a se expressar com clareza. Esse processo não só influencia o desempenho acadêmico, mas também tem um impacto profundo na autoestima, na sociabilidade e no futuro profissional do aluno (OLIVEIRA, 2010).

O processo de alfabetização vai além de aprender a decifrar letras e palavras; ele envolve o desenvolvimento cognitivo e social. Ao aprender a ler e a escrever, a criança começa a acessar um novo universo de informações, se tornando capaz de interpretar textos, fazer conexões entre diferentes conhecimentos e desenvolver a criatividade. Além disso, a alfabetização promove a construção do pensamento crítico, pois ao compreender diferentes tipos de textos e informações, o indivíduo passa a questionar o que está sendo apresentado, refletindo sobre diferentes perspectivas e pontos de vista. Dessa forma, a alfabetização é crucial não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

A alfabetização também exerce um papel central na inclusão social e na equidade educacional. Em um contexto onde o acesso ao conhecimento muitas vezes é desigual, ser alfabetizado é uma ferramenta de empoderamento. A falta de alfabetização limita as oportunidades de vida de um indivíduo, impedindo o acesso à educação de qualidade, à participação plena na vida social e, consequentemente, ao mercado de trabalho. Em contrapartida, a alfabetização abre portas, permitindo que o indivíduo compreenda o conteúdo das notícias, participe de discussões em sua comunidade e busque soluções para problemas pessoais e coletivos. Ela é, portanto, um fator de transformação social, uma vez que contribui para a redução das desigualdades e promove a inserção do indivíduo de forma plena e digna na sociedade.

No entanto, é importante destacar que a alfabetização não deve ser encarada
como um processo isolado, mas sim como parte de uma contínua jornada de aprendizado. A alfabetização precisa ser acompanhada de perto, com a implementação de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades dos alunos. Além disso, a promoção da leitura e da escrita deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida, para que as crianças se sintam motivadas a buscar o conhecimento de maneira prazero-

sa. A formação de educadores qualificados, com estratégias adequadas e dinâmicas, é essencial para garantir que o processo de alfabetização seja efetivo e inclusivo, atendendo a todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica. Só assim, a alfabetização poderá desempenhar seu papel transformador, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento e, por consequência, a um futuro mais promissor.

Na sociedade contemporânea, a ludicidade muitas vezes é vista apenas como um passatempo, uma simples distração. No entanto, a educação está em um processo de reflexão e reorganização, buscando tornar a escola mais atrativa, dinâmica e preocupada não apenas com o ensino, mas também com o cuidado integral dos alunos, incluindo segurança, alimentação e educação. É cada vez mais comum a adoção de práticas que contextualizam as aulas, visando oferecer uma educação de qualidade.

Proporcionar um ambiente propício para o lúdico se tornar real é um desafio, muitas vezes devido ao despreparo dos docentes, que desconhecem sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. A ação planejada do professor pode interferir no processo de aprendizagem, contextualizando o lúdico de forma a influenciar o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos de maneira dinâmica em diversas áreas do conhecimento (KISHIMOTO, 2006).

Os jogos e brincadeiras são formas através das quais as crianças expressam a educação formal e cultural, socializando-se e compartilhando suas memórias. No entanto, muitas vezes o aspecto lúdico é visto pelos docentes apenas como um momento de recreação, sendo necessário uma sensibilização tanto por parte do sistema educacional quanto dos educadores para integrar o brincar e o educar no mesmo espaço (BRASIL, 2007).

O brincar direcionado possibilita que as crianças expressem suas experiências, permitindo ao professor compreender suas reais necessidades. Apesar do reconhecimento da importância da cultura lúdica infantil, o lúdico na contemporaneidade enfrenta diversas problemáticas no âmbito educacional.

É fundamental compreender a diferença entre alfabetização e letramento, pois enquanto alfabetizar envolve dominar o sistema alfabético, letramento vai além, envolvendo a compreensão das funções sociais da escrita. Ler não se resume à decodificação das palavras, mas também à compreensão do mundo ao nosso redor (FREIRE, 1989).

A inserção do lúdico no processo educacional é desafiadora, mas pode significar uma oportunidade de repensar o significado da educação para educadores e educandos (BATISTA; FURLANETTO; VALE, 2010). É necessário um constante questionamento sobre nossas práticas educacionais, buscando uma abordagem mais humana que valorize o desenvolvimento integral do ser humano.

As brincadeiras na escola demandam dos educadores uma reflexão sobre o conhecimento pedagógico envolvido no trabalho com brinquedos e brincadeiras na pré-escola. O brincar é uma oportunidade de desenvolvimento, onde as crianças desenvolvem diversas habilidades e fixam conteúdos com mais facilidade (BRASIL, 2007).

Por meio do brincar e do jogar, essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, as crianças estimulam diversas habilidades, preparando-se para enfrentar desafios e contribuir para um mundo melhor.

2.2 Ludicidade e sua importância para as crianças

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é por meio do brincar que elas começam a explorar o mundo ao seu redor, a desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sociais. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a resolver problemas, a compartilhar e a interagir com os outros, além de estimular a criatividade e a imaginação. O ato de brincar proporciona um ambiente seguro onde é possível experimentar novas ideias, testar limites e aprender de forma divertida e envolvente.

Além disso, a ludicidade é essencial para o equilíbrio emocional das crianças, pois oferece momentos de prazer e satisfação, aju-

dando a reduzir o estresse e a ansiedade. Ao se envolver em atividades lúdicas, elas conseguem expressar suas emoções, processar vivências e, muitas vezes, superar desafios internos. Portanto, o brincar é mais do que uma forma de diversão; é uma ferramenta poderosa para o crescimento integral, permitindo que as crianças se tornem mais autoconfiantes e preparadas para enfrentar as complexidades da vida.

Brincar é uma forma importante de comunicação que permite às crianças reproduzir vivências do seu dia a dia, facilitando o processo de aprendizagem e reflexão, estabelecendo uma relação facilitadora entre aprendizagem e ludicidade desde a infância, como destaca Kishimoto (2002, p. 139). No entanto, como apontado por Kishimoto (2008), nem sempre os brinquedos satisfazem as crianças, e o prazer não é uma característica que define a brincadeira.

Conforme observado por Rau (2011, p. 80), a imaginação é explícita nas brincadeiras infantis, enquanto as regras são ocultas, ao passo que nos jogos dos adultos ocorre o inverso. O processo de brincar inicia desde o nascimento da criança no ambiente familiar e se desenvolve ao longo da infância, como destacado por Kishimoto (2002, p. 139).

Durante o brincar, as crianças estruturam suas brincadeiras, desenvolvendo competências de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. É nesse contexto que Valsiner (2000) destaca a importância da cultura na construção social de significados e na formação do indivíduo.

Vygotsky (1998) ressalta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois durante as brincadeiras, as crianças podem agir independentemente do que veem, contribuindo para sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27), o principal indicador da brincadeira entre as crianças é o papel que assumem enquanto brincam.

Assim, o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo aprendizado, interação social e construção de significados, sendo uma atividade fundamental que transcende o mero entretenimento.

2.3 A educação infantil e o lúdico

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo a primeira etapa da educação básica. Nesse período, as principais características envolvem não apenas o cuidado, mas também a promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Além disso, é um momento em que as brincadeiras e atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Conforme estabelecido pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a educação infantil tem a responsabilidade de cuidar e educar a criança, proporcionando um ambiente que respeite o caráter lúdico das atividades. Isso significa não apenas oferecer cuidados básicos, como alimentação e higiene, mas também criar oportunidades para que as crianças desenvolvam sua autonomia, independência e capacidade de ação, explorando o mundo ao seu redor de forma ativa.

Segundo Vygotsky (1994), as brincadeiras pedagógicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Através do brincar, as crianças compreendem regras, emoções e exploram suas próprias potencialidades e limitações. O planejamento de atividades lúdicas é essencial para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, bem como a aprendizagem sensorial, que ocorre pela exploração dos sentidos.

Na interação entre crianças de diferentes idades, ocorre um aprendizado social e emocional significativo. Além disso, as atividades corporais, que envolvem movimento, auxiliam no desenvolvimento motor e na compreensão do espaço e do próprio corpo, sendo o lúdico um recurso importante nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca a importância do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, reconhecendo diversas formas de aprendizagem. Destaca-se a necessidade de proporcionar experiências significativas,

respeitando as características individuais de cada criança.
O brincar na educação infantil não apenas promove a imaginação, a criatividade e a exploração do mundo, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e integral das crianças. Assim, o lúdico é essencial para tornar o ambiente educacional mais atrativo, estimulante e adequado às necessidades das crianças.

2.4 A ludicidade no contexto escolar

A ludicidade no contexto escolar é uma ferramenta pedagógica essencial para o aprendizado, pois permite que os alunos se envolvam de maneira ativa e prazerosa com o conteúdo escolar. Ao integrar jogos, brincadeiras e atividades criativas ao ambiente de sala de aula, o professor consegue tornar os conceitos mais atrativos e acessíveis, estimulando a curiosidade e o interesse dos estudantes. A ludicidade facilita a compreensão de temas complexos, permitindo que as crianças experimentem, explorem e reflitam de forma lúdica, o que favorece a aprendizagem significativa.
Além disso, a ludicidade no contexto escolar contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Por meio de atividades lúdicas, os alunos aprendem a trabalhar em grupo, respeitar regras, negociar e lidar com a frustração, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos colaborativos e empáticos. Quando o ensino é mediado por brincadeiras e experiências lúdicas, os estudantes se sentem mais motivados e seguros, o que fortalece o vínculo com a escola e favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro.
Como destacado por Waiskop (1994, p. 78), os jogos e brincadeiras estão presentes no cotidiano das creches, pré-escolas e na vida doméstica das crianças, sendo essenciais para o seu desenvolvimento. O crescimento intelectual e emocional por meio da ludicidade simplifica a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento cultural, social e pessoal, preparando a criança para enfrentar desafios e interagir de forma saudável com o mundo.
A ludicidade, presente em todas as culturas e ao longo da história, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral do indivíduo. No contexto escolar, o jogo, a brincadeira e outras atividades lúdicas transcendem a mera diversão, transformando-se em um recurso pedagógico capaz de estimular a criatividade, a colaboração e a aprendizagem significativa (BRUM, 2017).
Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem mais leve e prazeroso, a ludicidade favorece a construção do conhecimento de forma ativa e engajadora. Através de jogos e brincadeiras, os alunos são convidados a explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a comunicação. Além disso, a ludicidade contribui para a socialização, promovendo a interação entre os alunos e fortalecendo os vínculos afetivos.
A escola, ao incorporar a ludicidade em suas práticas pedagógicas, pode superar a visão tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos prontos. Ao transformar o aprendizado em uma experiência lúdica, a escola torna-se um espaço mais atrativo e motivador para os alunos, estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades e preparando-os para os desafios da vida contemporânea (GOÉS, 2008).

Na escola, as atividades lúdicas permitem que a criança satisfaça suas vontades de forma imaginativa, expressando sentimentos, pensamentos e emoções, ampliando suas habilidades e aprendizados, conforme destacado por Brum (2017). O brincar é um espaço privilegiado de aprendizagem, onde a criança vivencia situações do cotidiano de forma simbólica, desenvolvendo habilidades essenciais.
A ludicidade na educação tem ganhado espaço significativo, potencializando a construção da infância e permitindo um trabalho educacional de excelência através das brincadeiras, como destacado por Goés (2008). O ato de brincar proporciona aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento escolar, oralidade, pensamento e sentido.
É fundamental que os educadores compreendam a importância do brincar como parte

integrante do processo educacional, intervindo no momento correto sem descaracterizar o prazer que a brincadeira proporciona, conforme ressaltado por Rau (2011). Os jogos e brincadeiras devem ser utilizados como recursos pedagógicos para enriquecer a prática educativa, promovendo diferentes aprendizagens e ampliando os horizontes dos alunos.

O brincar não é apenas uma atividade livre, mas uma oportunidade de ensinar e aprender, como enfatizado por Oliveira (1997). Na educação infantil, o ato de brincar é um propulsor de aprendizagem, permitindo vivenciar a aprendizagem de forma significativa.

A ludicidade na educação básica permite o uso de recursos pedagógicos que atendem aos diferentes estilos de aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento integral da criança. É necessário que os professores compreendam toda a capacidade potencial do brincar no desenvolvimento infantil, buscando sempre adequar suas práticas às necessidades individuais dos alunos.

2.5 Jogos e brincadeiras na educação infantil

Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, proporcionando diversos benefícios às crianças. Atividades que envolvem movimentos, como correr, pular ou dançar, contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras e coordenação das crianças. Segundo Vygotsky (1979, p. 45), "A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico".

Trabalhar com o brincar não é uma atividade vazia, mas sim uma ferramenta valiosa que contribui para o desenvolvimento integral da criança. É possível adaptar as brincadeiras para atingir objetivos específicos no ensino, motivando as crianças a participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem. O ato de brincar permite que as crianças explorem o mundo, construam conhecimento, desenvolvam habilidades sociais, expressem emoções e fortaleçam sua identidade.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 28), na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre diversas esferas do conhecimento, de forma espontânea e imaginativa. Ao incorporar o uso do lúdico na sala de aula, os professores precisam adaptar seus planos de ensino para tornar as aulas mais dinâmicas, sem deixar de lado a importância dos conteúdos curriculares.

Cabe ao educador transformar suas atividades de forma a despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento. O uso de atividades lúdicas e jogos educativos pode facilitar a absorção do conteúdo de forma eficaz, alinhando-se com os objetivos educacionais. É possível avaliar o progresso dos alunos por meio de observações, discussões e trabalhos relacionados às atividades lúdicas.

Os jogos em grupo promovem interação social e ensinam habilidades importantes, como comunicação, colaboração e empatia. Esses jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, sendo fundamentais na educação infantil. Segundo Ribeiro e Souza (2011), os jogos educativos são direcionados para a formação das crianças, estimulando o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social.

As instituições de educação infantil precisam basear-se em métodos lúdicos para motivar as crianças e criar um ambiente estimulador, onde elas possam explorar e ampliar seus conhecimentos. Através do lúdico, as crianças se sentem mais atraídas e confortáveis, o que favorece o aprendizado e o desenvolvimento saudável.

O brincar deve ser a atividade principal do cotidiano da criança, pois proporciona um ambiente de aprendizado positivo, interativo e motivador. Os jogos educacionais são ferramentas poderosas que oferecem uma abordagem inovadora para o aprendizado, contribuindo para o crescimento e bem-estar das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que as práticas pedagógicas na Educação Infantil

transcendem a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se em uma ação complexa e intencional que tem no brincar, na interação e nos momentos de cuidado os seus pilares fundamentais. A análise bibliográfica realizada permitiu concluir que é na integração dinâmica e sensível desses três eixos que se constrói um ambiente verdadeiramente promotor do desenvolvimento integral da criança.

O brincar mostrou-se, reiteradas vezes, muito mais que uma atividade de entretenimento. É a linguagem primordial da infância, uma ferramenta cognitiva poderosa que permite à criança explorar o mundo, resolver problemas, desenvolver a criatividade e processar emoções. Quando o professor assume o papel de mediador, planejando atividades lúdicas com objetivos claros, o brincar se transforma em uma ferramenta pedagógica de excelência, facilitando a assimilação de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

Paralelamente, a interação, seja entre pares ou com o adulto. revelou-se o motor da aprendizagem e da socialização. Conforme fundamentado na perspectiva vigotskiana, é no espaço social que a cognição se desenvolve. As trocas que ocorrem durante uma brincadeira, a negociação de regras em um jogo ou a colaboração para resolver um desafio são situações que potencializam a Zona de Desenvolvimento Proximal, ensinando valores como empatia, cooperação e respeito à diversidade.

Os cuidados (como alimentação, higiene, descanso e acolhimento emocional) foram reafirmados como atos educativos de profundo significado. Longe de serem meras rotinas assistenciais, os momentos de cuidado são oportunidades privilegiadas de interação one-to-one, de construção de vínculos seguros e de ensino sobre autonomia, saúde e o respeito ao próprio corpo. Um ambiente cuidado é, antes de tudo, um ambiente onde a criança se sente segura para explorar e aprender.

A implementação dessa visão integrada ainda é um desafio. Percebe-se, muitas vezes, uma fragmentação na prática cotidiana, onde o brincar é visto como recreação, os cuidados como tarefa burocrática e o ensino de conteúdos como atividade apartada. Superar essa visão segmentada exige uma formação continuada de professores que os instrumentalize não apenas com teoria, mas com estratégias práticas para observar, planejar e intervir de maneira a unificar esses três pilares.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente ligada à capacidade do educador de compreender e articular o brincar, a interação e os cuidados em um todo harmônico. Cabe aos educadores e às instituições de ensino refletirem criticamente sobre suas práticas, garantindo que a sala de aula seja um espaço onde se brinque com intencionalidade, interaja com qualidade e se cuide com afeto e propósito. Dessa forma, estaremos não apenas alfabetizando ou ensinando conceitos, mas formando cidadãos mais autônomos, criativos, sociáveis e emocionalmente saudáveis, preparados para os desafios de uma vida em sociedade. A ludicidade, portanto, não é um complemento, mas a base sobre a qual se ergue uma educação infantil verdadeiramente transformadora.

4 REFERÊNCIAS

BATISTA, C. V. M.; FURLANETTO, F. R.; VALE, M. C. C. O Lúdico nos Processos Pedagógicos. Ivaiporã: 2010

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008 KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005. Acesso em: 24 nov 2025.
KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1999. P. 260
OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. Tratado de Metodologia Científica – Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 114 – 117.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-34, abr. jun.2010.
PODEK, B; SARASHO, O. N. Ensinando crianças de três a oito anos.Porto Alegre: Artmed. 1998.
RAU, M; C.T. D. A. Luidicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev. atual. e ampl.- Curitiba-Ibpex, 2011
SOARES, Magda. As muitasfacetas da alfabetização. In:Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.
VALSINER, J. Culture and development. In Valsiner, J. (Ed.), Culture and human development. (pp.48-62). Londres: Sage. 2000 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X2006000200005. Acesso em: Acesso em: 24 nov 2025.
VYGOTSKY, L.A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1998. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: Acesso em: 24 nov 2025.
VYGOTSKY, L.História del desarollo das funciones psíquicas superiores.La Habana: Ed. Científico Técnica.1987.
VYGOTSKY, Lev. Do ato ao pensamento. Lisboa: Morais, 1979. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/educacao-infantil-o-ludico-no- processode-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades. Acesso em: Acesso em: 24 nov 2025.
WAISKOP, G. Brincar na pré-escola. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS DISLÉXICOS

ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho aborda a dislexia, um transtorno específico de aprendizagem que afeta principalmente a leitura, a escrita e a ortografia, independentemente do quociente de inteligência do indivíduo. Destaca-se que, apesar das dificuldades específicas, os alunos disléxicos possuem potencial intelectual preservado e podem desenvolver habilidades cognitivas e sociais quando recebem apoio adequado. O estudo enfatiza a importância do diagnóstico precoce, da compreensão das características da dislexia e da aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas, tanto na escola quanto no convívio familiar. Ressalta-se, ainda, o papel fundamental do educador como facilitador do aprendizado, incentivador da autoestima e promotor de um ambiente escolar inclusivo. A comunicação constante entre escola, família e profissionais especializados é essencial para garantir o desenvolvimento pleno do aluno disléxico, reforçando a importância da informação, da conscientização e da valorização das diferenças no contexto educacional.
PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; Desafios; Intervenções.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade complexa que envolve diversos processos cognitivos e linguísticos. Para indivíduos com dislexia, o aprendizado da leitura e da escrita apresenta desafios específicos, exigindo estratégias próprias de superação e maior esforço, apesar de seu potencial intelectual preservado. No discurso de pais e educadores, a dificuldade inesperada de leitura desses alunos frequentemente gera reações surpreendentes e rótulos inadequados, como leitura “abrupta”, “impensada” ou “incomum”. É fundamental separar o comportamento da leitura do perfil do leitor, evitando interpretações equivocadas.

A compreensão da dislexia requer conhecimento não apenas das manifestações comportamentais do aluno, mas também do funcionamento cerebral, das limitações cognitivas e das estratégias compensatórias que eles naturalmente desenvolvem. Nesse sentido, a psicologia cognitiva surge como uma aliada importante, oferecendo subsídios teóricos e práticos para intervenções pedagógicas e psicopedagógicas eficazes. O educador desempenha papel central nesse processo, criando ambientes de aprendizagem inclusivos, estimulantes e acolhedores, que valorizem o esforço, incentivem a autonomia e promovam a autoestima dos alunos disléxicos.

Além disso, a conscientização da comunidade educativa composta por professores, gestores, familiares e colegas de turma é essencial para que o aluno com dislexia seja apoiado de maneira adequada. A troca de informações, a participação em eventos de capacitação e a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas garantem um ambiente escolar mais justo e acolhedor, possibilitando que cada criança ou adolescente se desenvolva de acordo com suas potencialidades e ritmos de aprendizagem.

DISLEXIA: DESAFIOS, INTERVENÇÕES E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No discurso dos pais e educadores, o “defeito inesperado” na leitura dos disléxicos, em geral, com quociente de inteligência acima da média, gera uma gama de reações inusitadas e, por isso, surgem diversos rótulos, dentro e fora da escola, do tipo: meu filho ou meu aluno tem uma leitura abrupta, acidental, brusca, casual, impensada, imprevisível, incalculada e incomum. Logo, de suma importância, se faz a separação entre os dois eventos. A leitura pode sim, carregar todas estas características; o leitor, não.

A leitura de um disléxico, com suas características, poderão ser assim percebidas pelos que estão ao seu redor, mas, sem dúvidas, eles, os disléxicos, já buscam diferentes

meios de compensações para superar suas dificuldades específicas, o que certamente exigirá dos que atuam no campo educacional, um princípio de tolerância no desenvolvimento da capacidade de aprender a ler, desses alunos especiais.

Dessa maneira, a leitura é uma habilidade complexa, que envolve múltiplos processos cognitivos e linguísticos. Para os indivíduos com dislexia, esse processo pode apresentar desafios específicos, exigindo deles esforço e estratégias próprias de superação. Compreender essas particularidades é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e empática.

Um passo que ilumina a atuação dos professores, pais e dos próprios alunos, é conhecer o cérebro dos disléxicos. A Psicologia Cognitiva pode e deve ser uma grande aliada dos profissionais de educação que atuam na intervenção pedagógica (quando o método escolar de ensino de leitura falha) ou ainda, uma intervenção psicopedagógica, também não for suficiente (quando a criança apresenta, por exemplo, um déficit de memória ou falta de motivação para a leitura).

A psicologia cognitiva estuda a cognição, os processos mentais que estão por detrás do comportamento. É uma das disciplinas da ciência cognitiva. Esta área de investigação cobre diversos domínios, examinando questões sobre a memória, atenção, percepção, representação de conhecimento, raciocínio, criatividade e resolução de problemas. (VASCONCELLOS, 2004, p. 449)

Os disléxicos por sua vez, dão aos professores, seus grandes observadores; os primeiros indícios de suas dificuldades leitoras, escritoras e ortográficas, ao não
conseguirem, inesperadamente, depois de tantos anos de bancos escolares, a automatização leitora, fracassando na hora de ler um texto em voz alta ou de soletrar algumas palavras não familiares.

Em geral, diante disso, acabam perdendo um tempo precioso na leitura eficaz ao se concentrarem no tratamento das letras que constituem as palavras, a fim de decodificá-las para não errar, o que acaba por conduzir a leitura de forma dolorosa, lenta e analítica.

Em síntese, os disléxicos necessitam que as intervenções, das pessoas que o rodeiam, educadores e familiares; sejam sensíveis, pacientes e encorajadoras. E que os profissionais, que realmente tenham interesse de ensinar crianças, jovens ou adultos inteligentes e interessados em aprender, mas com necessidades educacionais especiais; estejam abertos a entender a dislexia como dificuldade, e não como patologia, por exemplo.

A dislexia, como dificuldade de aprendizagem, geralmente é identificada na educação escolar, e é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre na educação infantil e no ensino fundamental. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o quociente de inteligência (QI) acima da média.

Além do QI acima da média, o psicólogo Jesus Nicasio García, assinala que devem ser excluídas do diagnóstico do transtorno da leitura as crianças com deficiência mental, com escolarização escassa ou inadequada e com déficits auditivos ou visuais (1998, p. 144).

No Brasil, a maioria das escolas não dá suporte adequado a crianças e adolecentes com dislexia, algumas nem ao menos têm conhecimento do problema, tais alunos são tratados como os normais, e o possível baixo rendimento não é associado s consequências do distúrbio, e sim ao baixo rendimento escolar individual ou à indisciplna. Em Portugal, por sua vez, a maioria das escolas tem aulas especiais de apoio para crianças com dislexia, ainda haja, muitas vezes, dificuldade em identificar o distúrbio.

Neste contexto, o educador deve estar sempre aberto para lidar com as diferenças, e como Frederic Litto, da Escola do Futuro da USP coloca, deve ser um estimulador do prazer de aprender, um alquimista em fazer o aluno enxergar o “contexto” e o “sentido” e, um especialista em despertar a autoestima.

Para que isto ocorra, o educador deve ainda, transformar a sala de aula em uma “oficina”, preparada para exercitar o raciocínio, isto é, onde os alunos possam aprender a serem

objetivos, a mostrar liderança, resolver conflitos de opinião, a chegar a um denominador comum e obter uma ação construtiva. Sob este prisma, a interação com o aluno disléxico torna-se facilitada, pois, apesar do distúrbio de linguagem, este aluno apresenta potencial intelectual e cognitivo preservado; desta maneira estará sendo estimulado e respeitado, além de se favorecer um melhor desempenho.

Nessa "oficina", o professor incentiva os alunos a desenvolverem diversas habilidades importantes, como a objetividade ao se expressar, a capacidade de ouvir o outro, o exercício da liderança, a resolução de conflitos de opinião e a busca por um consenso que leve a uma ação construtiva. Assim, a sala de aula deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de experimentação, reflexão e crescimento coletivo.

Sob esse ponto de vista, o relacionamento entre o professor e o aluno disléxico se torna mais fácil e proveitoso. Quando o educador compreende as características da dislexia e adota estratégias diferenciadas de ensino, o aluno sente-se mais confiante e motivado a participar. Apesar das dificuldades específicas na leitura e na escrita, o disléxico tem sua inteligência e suas capacidades cognitivas preservadas. Por isso, com o apoio adequado e uma atitude acolhedora por parte do professor, ele pode se desenvolver plenamente e mostrar todo o seu potencial.

Desse modo, o papel do educador vai muito além de ensinar conteúdos. Ele se torna um facilitador do aprendizado e um incentivador da autonomia e da autoestima dos alunos. Ao criar um ambiente de respeito, compreensão e valorização das diferenças, o professor ajuda cada estudante, inclusive o disléxico, a descobrir seu próprio jeito de aprender e a perceber que é capaz de superar desafios e conquistar bons resultados.

É importante manter a comunidade educativa permanentemente informada a respeito da dislexia. Informações sobre eventos que tratam do assunto e seus resultados, desempenho dos alunos portadores da dislexia, características desse distúrbio de aprendizagem, maneiras de ajudar o aluno disléxico na escola, etc.

Ou seja, manter a comunidade educativa permanentemente informada sobre a dislexia é uma tarefa essencial para garantir uma educação realmente inclusiva e justa. Quando professores, gestores, pais e colegas de turma conhecem melhor o que é a dislexia e compreendem suas implicações, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor, empático e preparado para atender às necessidades de todos os alunos. A informação é, portanto, o primeiro passo para a inclusão e o respeito às diferenças.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta principalmente as habilidades de leitura, escrita e, em alguns casos, de ortografia. Ela não está relacionada à falta de inteligência, preguiça ou desinteresse, trata-se de uma forma diferente de o cérebro processar as informações linguísticas. Por isso, muitos alunos disléxicos apresentam grande criatividade, pensamento lógico apurado e boa capacidade de raciocínio, ainda que enfrentem desafios para decodificar palavras ou compreender textos com fluência.

Diante disso, é fundamental que a escola promova ações contínuas de conscientização sobre o tema. Essas ações podem incluir palestras, roda de conversa, formações pedagógicas e campanhas informativas destinadas a professores, alunos e famílias. O objetivo é disseminar o conhecimento sobre o que é a dislexia, quais são suas principais características e, principalmente, quais são as estratégias mais eficazes para apoiar o aluno disléxico no ambiente escolar.

Além disso, a divulgação de informações sobre eventos, seminários e encontros que tratam do assunto é uma forma importante de manter a equipe escolar atualizada. Esses espaços de troca permitem que professores compartilhem experiências, aprendam novas práticas pedagógicas e conheçam resultados de pesquisas recentes sobre o tema. Essa atualização constante fortalece a prática docente e contribui para um olhar mais sensível e embasado em relação à diversidade de aprendizes presentes na sala de aula.

Outro aspecto relevante é acompanhar e divulgar, dentro da comunidade escolar, o desempenho e o progresso dos alunos com dislexia, sempre respeitando sua indi-

vidualidade e sem expô-los a comparações inadequadas. Ao valorizar os avanços, por menores que pareçam, o educador reforça a autoestima do aluno e incentiva a continuidade de seu esforço. Essa postura positiva também ajuda os colegas de turma a compreenderem que cada pessoa aprende em um ritmo próprio e que o sucesso escolar não se mede apenas pela rapidez na leitura ou pela perfeição na escrita.

A escola pode ainda desenvolver materiais informativos, como cartazes, folhetos ou conteúdos digitais, que expliquem de maneira simples e acessível o que é a dislexia e como é possível ajudar. Tais recursos podem orientar pais e familiares sobre como apoiar o processo de aprendizagem em casa, com atitudes de incentivo, paciência e reconhecimento dos esforços do aluno. Essa parceria entre escola e família é indispensável para o progresso do estudante disléxico.

Para os professores, é importante conhecer estratégias práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos com dislexia. Entre elas estão o uso de recursos visuais e auditivos, a leitura compartilhada, a oferta de tempo adicional para a realização das atividades e a valorização do conteúdo compreendido, e não apenas da forma escrita. Adaptações simples, como o uso de textos ampliados, a leitura oral de enunciados ou a utilização de tecnologias assistivas, podem fazer uma grande diferença no desempenho e na autoconfiança desses alunos.

Sob esse ponto de vista, a comunicação aberta e constante entre todos os membros da comunidade educativa, professores, orientadores, pais e alunos, é essencial. Quando todos compartilham informações e se apóiam mutuamente, o ambiente escolar se transforma em um espaço de cooperação e acolhimento. Isso não apenas beneficia os alunos com dislexia, mas também promove uma cultura escolar mais inclusiva e solidária para todos.

Diante do exposto, informar, conscientizar e formar a comunidade educativa sobre a dislexia é uma ação que ultrapassa o simples ato de transmitir conhecimento. Trata-se de construir uma rede de apoio e compreensão que permite ao aluno disléxico desenvolver-se com segurança, autonomia e alegria. Quando o educador se compromete com essa missão e a escola valoriza a diversidade, todos crescem, o aluno, o professor e a instituição. Afinal, uma educação de qualidade é aquela que reconhece, respeita e acolhe as diferenças humanas, transformando-as em oportunidades de aprendizado e empatia.

Não é necessário que alunos disléxicos fiquem em classe especial. Alunos disléxicos têm muito a oferecer para os colegas e muito a receber deles. Essa troca de humores e de saberes, além de afetos, competências e habilidades só faz crescer amizade, a cooperação e a solidariedade.

O diagnóstico de dislexia é um passo fundamental para o desenvolvimento educacional e pessoal do aluno. Ele não deve ser visto como um rótulo ou uma limitação, mas sim como uma ferramenta de compreensão e de orientação. A partir desse diagnóstico, torna-se possível definir estratégias adequadas de ensino e buscar o apoio de diferentes profissionais que podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Sempre que um aluno recebe o diagnóstico de dislexia, há uma recomendação de acompanhamento específico em uma ou mais áreas, como fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, neurologia ou terapia ocupacional, dependendo do tipo e do grau da dislexia constatado. Cada um desses profissionais tem um papel essencial na estimulação das habilidades que se mostram mais fragilizada. O fonoaudiólogo, por exemplo, atua na área da linguagem e da leitura; o psicopedagogo auxilia no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; o psicólogo trabalha o aspecto emocional, fortalecendo a autoestima e a confiança do aluno diante dos desafios escolares.

Com base nisso, é fundamental que a escola mantenha uma comunicação constante e efetiva com os profissionais envolvidos no acompanhamento do aluno disléxico. Essa troca de informações e experiências permite um trabalho integrado e coerente, em que todos os que participam do processo educativo caminham na mesma direção. A escola deve se colocar como parceira ativa, aberta ao diálogo e comprometida em implementar as orientações que favoreçam o aprendizado e o bem-estar do estudante.

Além da comunicação com especialistas, é importante que o corpo docente receba formações e orientações sobre a dislexia. Quando o educador compreende as características do transtorno e reconhece que ele não é sinônimo de incapacidade, sua postura em sala de aula se transforma. O professor passa a enxergar o aluno disléxico como alguém que aprende de forma diferente, e não como alguém que "não aprende". Essa mudança de olhar é essencial para que o aluno se sinta aceito, valorizado e capaz de progredir.

Um aspecto importante a ser considerado é o modo como o aluno disléxico processa as informações. De modo geral, ele tende a lidar melhor com as partes isoladas do que com o todo, o que significa que as abordagens globais ou dedutivas, aquelas que partem do geral para o específico, costumam ser mais difíceis para ele compreender. Por essa razão, o ensino deve privilegiar métodos analíticos e progressivos, em que o conteúdo é apresentado passo a passo, de maneira clara e estruturada.

Por exemplo, ao ensinar leitura e escrita, é mais eficaz começar com o reconhecimento dos sons e das letras (consciência fonológica), para depois unir esses elementos na formação de sílabas e palavras, e só então chegar à compreensão de textos maiores. Essa sequência lógica ajuda o aluno a construir o conhecimento gradualmente, sem sobrecarga cognitiva e com mais segurança.

Do mesmo modo, em disciplina como Matemática é importante que o professor apresente os conceitos de forma concreta e visual, utilizando materiais de apoio, jogos, ilustrações e situações práticas do cotidiano. Ao compreender cada parte do processo, o aluno consegue entender o todo de forma mais significativa e duradoura.

Outro ponto essencial é o uso de recursos e ferramentas de apoio, que devem ser vistos como aliados no processo de ensino e aprendizagem, e não como facilidades indevidas. O educador deve permitir e até incentivar o uso de gravadores, calculadoras, tabuadas, aplicativos de leitura e escrita, softwares educativos e recursos de informática. Esses instrumentos podem ajudar o aluno a compensar suas dificuldades, ampliar sua autonomia e participar de forma mais ativa das atividades escolares.

O gravador, por exemplo, é um excelente recurso para que o aluno possa registrar explicações e revisá-las posteriormente, sem depender exclusivamente da cópia escrita. A calculadora pode auxiliar na resolução de operações que exigem agilidade numérica, permitindo que ele se concentre no raciocínio lógico. Já os recursos digitais, como leitores de texto e programas que transformam fala em escrita, tornam o aprendizado mais acessível e menos cansativo.

O professor também pode desenvolver estratégias diferenciadas de avaliação, considerando o esforço, a compreensão e o progresso do aluno, e não apenas a forma ortográfica ou a velocidade de leitura. Avaliações orais, trabalhos em grupo e projetos práticos são excelentes maneiras de observar o verdadeiro potencial do estudante disléxico.

Além do uso de ferramentas e adaptações pedagógicas, é essencial cultivar um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor. A dislexia, muitas vezes, pode causar frustrações, sentimentos de inadequação e baixa autoestima, principalmente se o aluno for constantemente comparado aos colegas. Cabe ao educador promover um clima de respeito e empatia, em que o erro seja entendido como parte natural do processo de aprendizagem. O elogio aos avanços, por menores que sejam, tem um impacto profundo no desenvolvimento emocional e acadêmico desses alunos.

A parceria entre escola, família e profissionais especializados é o alicerce desse processo. Quando todos trabalham de forma conjunta, as dificuldades são enfrentadas com mais tranquilidade e os resultados aparecem de forma gradual, mas consistente. A escola deve manter uma comunicação aberta com os pais, compartilhando progressos, desafios e estratégias que possam ser reforçadas em casa.

Nesse sentido, o diagnóstico de dislexia não é um obstáculo, mas sim um ponto de partida para o desenvolvimento integral do aluno. Ele permite que professores e profissionais compreendam melhor suas necessidades, ajustem métodos e ofereçam

o suporte necessário para que o estudante avance com confiança. O papel da escola, portanto, é o de acolher, adaptar e estimular, garantindo que o aluno disléxico tenha as mesmas oportunidades de sucesso que qualquer outro.

Ao reconhecer e respeitar as diferenças, o educador cumpre uma de suas missões mais nobres: transformar a sala de aula em um espaço de possibilidades, onde cada aluno é valorizado por suas habilidades e incentivado a superar suas dificuldades. A dislexia, quando compreendida e tratada com sensibilidade, não limita o aprendizado, ela apenas mostra que há muitos caminhos possíveis para se chegar ao conhecimento.

Vale destacar que o diagnóstico de dislexia traz sempre indicação para acompanhamento específico em uma ou mais áreas profissionais (fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia...), de acordo com o tipo e nível de dislexia constatado. Assim sendo, a escola precisa assegurar, desde logo, os canais de comunicação com profissionais envolvidos, tendo em vista a troca de experiências e de informações.

O aluno disléxico tende a lidar melhor com as partes do que com o todo, logo, abordagens e métodos globais e dedutivos são de difícil compreensão para ele. Apresente-lhe o conhecimento em partes, de maneira dedutiva. Portanto, o educador deve permitir e estimular o uso de gravador, tabuada, máquina de calcular, recursos da informática, afim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores que trabalham com a classe desse aluno devem saber da existência do quadro de dislexia. Quanto aos colegas, o critério é do aluno: se ele quiser contar para os companheiros que o faça.

O que justifica este trabalho é o interesse pelas dificuldades de aprendizado, em especial a Dislexia e a necessidade de um diagnóstico específico para as crianças que apresentem este distúrbio; e apartir de então, a necessidade de encontrar formas de trabalhar com elas para que tenham sucesso em sua aprendizagem.

Segundo explica a psicopedagoga Maria Ângela Nogueira, da ABD (Associação Brasileira de Dislexia), os estudos acerca da Dislexia e a aquisição de informações, estão permitindo cada vez mais aos especialistas que desenvolvam um outro olhar sobre o assunto, focados em dados concretos lapidados pela ciência. Possibilitando, por exemplo, a identificação do transtorno nos primeiros anos de vida.

Cabe citar que apesar dos avanços no conhecimento do transtorno, ainda é preciso vencer a barreira da desinformação, particularmente entre os educadores. O discurso dos gestores da educação é de uma educação com qualidade, todas as crianças alfabetizadas apartir dos seis anos de idade, no entanto as crianças que apresentam dificuldade em leitura não conseguirão aprendera ler, a escrever, a produzir um texto, colocar suas ideias no papel, ler com fluência como as outras crianças.

E é o professor que convive com seus alunos durante os momentos de aprendizagem sendo, pois, mediador entre a identificação de uma criança que apresenta indícios de dislexia e o encaminhamento para os profissionais, a fim de fazer o diagnóstico rapidamente.

O ideal é que a partir do momento que é detectado algum indício de dislexia, desde a educação infantil ou durante a primeira fase do ensino fundamental, seja feita uma avaliação para comprovar se a criança é disléxica, pois o diagnostico precoce é imprescindível para o desenvolvimento contínuo de crianças disléxicas. Reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam assim, evitar longos e dolorosos anos de grandes dificuldades e sofrimentos, que acabem induzindo esta criança, fatalmente ao desinteresse e total aversão pela escola e por tudo o que está em torno dela.

Gerando às vezes quadros de "quase fobias", em relação às tarefas que exijam delas, a leitura e/ou a escrita.

Dessa maneira, é imprescindível que, a partir do momento em que surgem os primeiros indícios de dislexia, seja ainda na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, a escola e a família estejam atentas e busquem imediatamente uma avaliação especializada. Essa avaliação tem o propósito de confirmar se realmente se

trata de dislexia e, em caso positivo, iniciar o quanto antes o acompanhamento adequado.

O diagnóstico precoce é um fator decisivo para o desenvolvimento contínuo e equilibrado da criança disléxica. Quando identificado cedo, o transtorno pode ser trabalhado com intervenções específicas, que ajudam a criança a compreender melhor o funcionamento da linguagem, desenvolver estratégias próprias de aprendizagem e, sobretudo, fortalecer sua autoestima. Assim, evita-se que dificuldades simples se transformem em barreiras emocionais ou cognitivas ao longo do tempo.

Reconhecer as características da dislexia é, portanto, o primeiro passo essencial para oferecer o apoio necessário. Professores, pais e profissionais da saúde precisam aprender a observar sinais como dificuldade para associar letras, sons, troca de sílabas, leitura lenta, inversões na escrita e desatenção aparente. Esses indícios, quando levados a sério desde cedo, podem orientar uma intervenção eficaz e transformadora.

Ignorar ou minimizar esses sinais pode trazer consequências dolorosas. Crianças disléxicas que não recebem o suporte adequado costumam enfrentar longos anos de frustração e sofrimento escolar, marcados por críticas, comparações injustas e sentimentos de incapacidade. Aos poucos, o fracasso repetido pode gerar desinteresse, insegurança e, em muitos casos, uma aversão profunda pela escola e pelo aprendizado. Essa trajetória, infelizmente comum, pode ser evitada com uma postura atenta, empática e preventiva por parte da escola e da família.

Por isso, cabe ao ambiente escolar assumir um papel ativo na identificação precoce das dificuldades de aprendizagem. Professores devem estar preparados para reconhecer as diferenças entre um simples atraso no processo de leitura e um possível quadro de dislexia. A escola, por sua vez, deve atuar como mediadora, orientando as famílias a buscar avaliação com profissionais especializados e oferecendo condições pedagógicas que favoreçam o progresso do aluno.

Por isso é importante diagnosticar, avaliar e tratar a dislexia, conhecer seu tipo, sua natureza; é um dever do Estado, como atesta a LDB 9.394/96, no artigo 4°, sendo um direito de todas as famílias com crianças disléxicas em idade escolar (MARTINS, 2009).

A grande polêmica acerca do tema Dislexia é por seu comprometimento neurológico, mas precisamos entender que pertencem à área da saúde apenas a causa e o diagnóstico. O reconhecimento das características precocemente, as consequências, as soluções e as adaptações pertencem à Educação.

Não existem disléxicos entre os analfabetos. É na sala de aula, que a Dislexia se faz presente, e o que é pior: de uma forma catastrófica e algumas vezes irreparável. Lugar este, onde as manifestações de decepção, desaprovação, de cólera, de ridicularização, de humilhação por parte dos grupos a que pertencem, afetam mortalmente a autoestima destas crianças. Por falta de conhecimento e preparo para lidar e reconhecer o distúrbio estas crianças são humilhadas em todos os sentidos e por todos os grupos em que está inserida: pelos pais, pelos irmãos, pelos colegas e até pelos professores.

Com sua autoestima extremamente abalada, elas certamente desenvolverão distúrbios de conduta: da agressividade à timidez intensa ou depressão, e daí para a marginalidade propriamente dita, para a delinquência, é apenas um passo. Isso indica um desajustamento social com graves consequências para a sociedade como um todo. Não existe orgulho nem satisfação em destacar-se na escola por problemas de aprendizagem, nem pelas notas baixas que venham receber.

As estatísticas indicam que de 15% a 30% das crianças em idade escolar sofrem com suas dificuldades acadêmicas, de 10 a 15% delas são disléxicas. É um índice muito alto, para continuarmos com os olhos fechados. Sem a assistência e o apoio necessários estas crianças desestimulam-se, perdem-se e por fim elas e suas famílias, após tanto sofrimento, acabam por desistirem.

Criança com dificuldades escolares seja qual for a raiz do problema, necessitam de educação, atenção e ensino diferenciados para que possam desenvolver suas habilidades, e quanto mais cedo for detectado o problema, melhores serão os resultados.

A dislexia não é um obstáculo intransponí-

vel, e sim um desafio que pode ser superado com conhecimento, compreensão e apoio contínuo. Quando diagnosticada e acompanhada desde cedo, a criança tem a chance de desenvolver suas potencialidades, encontrar prazer na leitura e descobrir maneiras próprias de aprender.

Portanto, reafirmar a importância da atenção, do acolhimento e da ação imediata. O olhar sensível e informado dos educadores pode mudar o destino de uma criança, transformando o que poderia ser uma trajetória de sofrimento em uma história de superação e sucesso. Afinal, mais do que ensinar a ler e escrever, educar é acreditar nas capacidades de cada aluno e oferecer os meios necessários para que ele alcance todo o seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia não deve ser encarada como um déficit de inteligência ou preguiça, mas como uma diferença no processamento da linguagem que requer compreensão, apoio e estratégias pedagógicas específicas. O diagnóstico precoce é fundamental para que as intervenções comecem no momento adequado, permitindo que o aluno supere as dificuldades iniciais e evite frustrações prolongadas, que podem gerar ansiedade ou até "quase fobias" em relação à leitura e à escrita.

O papel do educador vai muito além do ensino de conteúdos: ele deve criar uma sala de aula que funcione como uma "oficina de aprendizado", onde os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A interação com alunos disléxicos deve ser marcada pela paciência, empatia e estímulo, reconhecendo que o potencial intelectual está preservado e que estratégias diferenciadas podem levar ao sucesso acadêmico e pessoal. Ferramentas como recursos tecnológicos, material visual, leitura compartilhada e tempo adicional para atividades são fundamentais para facilitar o aprendizado.

Manter a comunidade educativa informada e sensibilizada sobre a dislexia é igualmente essencial. Quando pais, professores e colegas compreendem o transtorno, tornam-se parceiros ativos no desenvolvimento do aluno, promovendo inclusão, cooperação e solidariedade. O acompanhamento de profissionais especializados, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, neurologistas ou terapeutas ocupacionais, contribuem de forma decisiva para fortalecer habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais, garantindo que o aluno disléxico se desenvolva de forma plena.

Em síntese, a dislexia é um desafio que pode ser transformado em oportunidade quando há compreensão, preparo e empatia. A escola inclusiva não apenas transmite conhecimentos, mas forma cidadãos capazes de lidar com suas diferenças, reconhecer suas potencialidades e valorizar o esforço próprio e alheio. Com diagnósticos precoces, estratégias pedagógicas adequadas e um ambiente de apoio, os alunos disléxicos podem superar suas dificuldades, desenvolver sua autoestima e alcançar resultados satisfatórios, tornando a aprendizagem um processo significativo e positivo para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Apostila Ensinando Línguas a Disléxicos. São Paulo, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Espaço dos Disléxicos, disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em 12 de out de 2025. BRASIL. Lei nº 9.394/96,20 de dezembro de 1996. LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

GARCIA, Jesus Nicaso. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática; trad. De Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARTINS, Vicente. Dislexias e os Estágios Cognitivos de Piaget. 2009. Mestrado em Educação. UFC. São Paulo.

VASCONCELLOS, SJL. Psicologia em Estudo – Uma Análise das Duas Revoluções Cognitivas, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004 disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-7372> Acesso em 14 de out de 2025.

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 Afro-Brasileira, 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 étnico-racial. 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.

1. 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 afro-brasileira 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 étnico-racial 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 inten-

cionalidade e compromisso ético.

2. 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 afro-brasileiros, 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.

3. 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.

COMPETÊNCIA ESCOLAR E A GESTÃO DE PESSOAS

ANDRESSA BRAGA DO PRADO

RESUMO
O presente trabalho tem como tema A Gestão de pessoas por competência na escola. Descrevem-se as habilidades necessárias para o exercício da liderança na gestão escolar. O trabalho pauta-se na análise qualitativa dos dados através de pesquisas bibliográficas em textos acadêmicos e livros de conhecida relevância nos estudos de gestão educacional. Servem como guia para as reflexões desenvolvidas neste trabalho os estudos de Lück, a partir do ano 2000, e a publicação de Calixto na Revista de Iniciação Científica da FFC, em 2008. Concluiu-se que a qualidade educacional tem relação direta com as habilidades de liderança do gestor e que, em ambientes onde o compartilhamento das responsabilidades é inserido na cultura escolar, há melhorias nos níveis de aprendizagem conquistados.
Palavras-chave: Gestão de pessoas. Competência. Liderança. Escola.

INTRODUÇÃO

O conceito de escola tradicionalmente incutido na sociedade como lugar onde o saber é transmitido está visivelmente ultrapassado. Há anos a tendência é que este espaço seja um ambiente de troca, num processo em que todos aprendem, independente do papel que desempenhem, quer alunos e seus familiares, quer professores ou gestores.

A gestão de pessoas por competência na escola se dá através de uma gestão democrática ou participativa compõe um desses pressupostos em que à comunidade escolar são permitidos o acesso e a atuação efetiva nas decisões que envolvem e afetam a rotina escolar em todos os aspectos.

Guardadas as devidas proporções no que se refere à legislação e aos aspectos fiscais, nesse modelo, todos os atores têm papel a desempenhar e dessa forma contribuir para que o conhecimento sistemático ganhe formas concretas e a vivência da comunidade e da sociedade no entorno das instituições seja recebido por elas como válido ao serem compartilhadas com professores e gestores.

Quais as benesses já colhidas pelas unidades que compraram a ideia e assumiram o (de certa forma) pioneirismo de administrar instituições públicas, ouvindo e considerando como seus pares aqueles que outrora eram elementos passivos? E de que forma lida se com as diferentes e por vezes divergentes opiniões quanto a aplicação de recursos, oriundos da esfera pública?

Através de informações tomadas das experiências publicadas, bem como das propostas concretizadas, ao fim desta pesquisa pretende-se elencar os passos necessários a implementação da proposta, exemplificando com relatos de experiências, pontuadas pelos índices de resultado em avaliações institucionais.

Dessa forma, busca-se nortear aqueles que ainda não conhecem ou conhecem, mas não encontraram ainda um ponto de partida para realizá-lo.

O problema de pesquisa estuda de que maneira as escolas podem desempenhar suas funções e desenvolver ações agindo democraticamente, integrando colaboradores e todo corpo docente e discente, impactando positivamente no processo de aprendizagem?

Há muito tempo desconstruiu-se o conceito de escola como berço máximo, quiçá único do saber. Ao valorizar os saberes preexistentes do aluno, o sistema educacional avançou anos na direção de tornar os conteúdos realmente significativos, o próximo passo, inevitável, seria compartilhar a administração do espaço, dos recursos e mesmo das finanças ou da aplicação destas, o que constitui um desafio - conciliar opiniões, visões e tomar decisões em conjunto, não apenas baseados no que vivem e pensam os profissionais de educação, mas considerando todos os envolvidos no processo, ou seja, a comunidade escolar que inclui além dos demais funcionários, alunos, seus pais e responsáveis e membros da comunidade em que a instituição estiver localizada.

Torna-se essencial, portanto, pesquisar as ferramentas necessárias e apontar os ca-

minhos para implementá-las no sentido de proporcionar que o ambiente escolar seja um espaço de exercício pleno de democracia, em que sejam formados indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, atuando de forma a apontar para uma sociedade com elementos igualitários.

O objetivo geral baseou em compreender o processo de gestão de pessoas por competência e democrática da escola pública a partir de uma abordagem qualitativa no que tange ao aprimoramento das relações interpessoais, tendo em vista a inovação para a superação de problemas. Os específicos nortearam em identificar o processo da ação de uma gestão de pessoas por competência e democrática interagindo com a prática docente apesar das adversidades; identificar os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e os mecanismos para a efetivação da gestão democrática na escola; verificar as ações que tornam a gestão democrática um processo facilitador para minimizar possíveis entraves no processo organizacional e pedagógico da escola; verificar a possibilidade de implementar ações, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e priorizando o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

O campo para pesquisa nesta área é amplo, porém, no intuito de propor alternativas e soluções que permitam uma ação breve, a investigação será realizada de forma a apontar as ações já implementadas como meio de indicar um sentido às instituições que ainda não adotaram o modelo.

Adotando as reflexões contidas nas obras citadas no tópico anterior, comparando-as com as ações propostas pelas esferas de governo e analisando as bem-sucedidas.

A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR POR COMPETÊNCIA AUTÔNOMA

A discussão sobre a democratização da gestão escolar envolve de um lado, decisões e responsabilidades tomadas dentro do próprio ambiente escolar e, de outro lado, alterações difíceis de serem concretizadas em uma organização complexa.

A superação do limitado conceito de administração escolar está pautada no desejo de suplantar, em muitas escolas, a falta de uma liderança eficiente e a ausência de um canal de diálogo entre a chefia e a equipe. Isso se torna possível na medida em que o gestor consegue mobilizar o empenho da equipe e planejar com o grupo resultados de curto, médio e longo prazos.

A equipe de gestão escolar constitui-se de profissionais diretamente ligados à organização administrativa e orientação pedagógica da escola. Compõem-se do diretor, vice-diretor, supervisor, orientador educacional e secretários. Entretanto, o diretor escolar é quem lidera e coordena a instituição escolar, gerenciando os recursos e acompanhando os processos educacionais e ações colocadas em prática.

A discussão sobre o uso da expressão "gestão escolar" ganhou destaque a partir dos anos 90. O modelo de administração escolar conhecido até aquele momento tinha o diretor como figura central, que deveria zelar pelo cumprimento das diretrizes e normas educacionais estabelecidas pelos órgãos governamentais. Seu papel seria repassar as orientações estabelecidas por órgãos superiores e acompanhar a implementação dessas no cotidiano escolar.

Isso caracteriza, na cultura organizacional, a verticalização das decisões focadas nos aspectos normativos e burocráticos. As ações não levam em consideração os aspectos sociais e culturais da comunidade envolvida e, com pouco estímulo ao trabalho coletivo, as atividades individualizadas estimulam ausência de responsabilidade em relação aos resultados obtidos. Ao favorecer a desresponsabilização, cria-se a oportunidade para alienação e apatia do funcionário, que opta por não se posicionar nos processos decisórios. Perde-se a oportunidade de visualizar a escola como espaço de formação plena do educando, construído a partir de profissionais responsáveis pelas suas ações.

O movimento de descentralização do ensino e de construção de uma escola democrática surge de três aspectos: operacional, social e político. No aspecto operacional, entende-se que a previsão de recursos decidida fora da unidade escolar não atende as demandas existentes; no aspecto social, percebe-se que o processo educacional é complexo e

dinâmico, e seria mais bem acompanhado por aqueles que conhecem sua realidade; e no político, compreende-se que os valores democráticos que devem fazer parte da formação plena do educando precisam de um ambiente democrático para sua experimentação, aliando aspectos teóricos e práticos. A efetiva participação de todos os membros da equipe traz avanços nos resultados educacionais.

Lück esclarece que, para uma plena democratização da gestão escolar, seriam necessárias mudanças em todo o sistema de ensino. Os níveis superiores de gestão deveriam envolver os representantes das escolas nas decisões sobre as políticas públicas educacionais e dos projetos propostos. Essa seria a verdadeira superação da verticalização das decisões afastadas da realidade escolar. Contudo, admite-se atualmente que essa superação da verticalização normativa dificilmente será substituída pela ampliação da participação nos processos decisórios. Nota-se que mudanças drásticas em estruturas gerenciais antigas são combatidas porque nem sempre há o entendimento imediato de quais benefícios tais alterações trariam. Teme-se perder o poder ligado à decisão centralizada e a hierarquia. Portanto, a democratização do ensino começa sempre pelas bases da educação, as escolas. Há que se considerar que, de qualquer forma, certo nível de centralização sempre se fará existir para que o processo seja sistematizado e acompanhado de forma eficiente e responsável.

Na literatura estudada, descentralização, democratização, autonomia e participação são palavras associadas ao uso da expressão "gestão educacional". Todas apontam para a tomada de decisões na escola. É válido ressaltar aqui que o objetivo principal da escola é desenvolver o potencial máximo do aluno na construção de sua aprendizagem. Construir conhecimentos, habilidades e atitudes envolvendo o educando em um ambiente democrático e de participação ativa contribui para a sua formação plena, de modo que possa agir com autonomia e responsabilidade ao interagir com o seu meio.

Identifica-se como mecanismo de construção da autonomia da gestão escolar a formação de órgãos colegiados e a descentralização de recursos financeiros. Os recursos financeiros das escolas têm duas fontes: são oriundos do governo federal e da arrecadação feita pela própria escola, através de eventos realizados com essa finalidade ou de contribuições voluntárias da própria comunidade. Um órgão colegiado escolar deve auxiliar na tomada de decisões, de acordo com sua área de atuação, com a participação de pais, professores e funcionários. Constatam-se como possíveis áreas de atuação: ações para um envolvimento maior da comunidade e dos pais na construção e acompanhamento do projeto pedagógico da escola, que resultem em avanços significativos nos processos de aprendizagem e ações no gerenciamento dos recursos materiais e financeiros da escola. Entretanto, grande parte dos órgãos colegiados tem voltado seu trabalho para as questões financeiras, sem participar das discussões sobre as experiências pedagógicas.

A formação dos colegiados e o gerenciamento dos recursos financeiros pela própria escola favorecem a construção da autonomia da gestão escolar, mas não garantem a sua implantação. O desenvolvimento de uma escola democrática exige mais do que isso. Exige vontade política dos membros da comunidade escolar de colocar uma nova visão de educação em prática. É preciso discutir, com todos os envolvidos, que tipo de formação se pretende construir com o aluno e de que modo as experiências pedagógicas que conduzirão a essa formação serão oferecidas. Sem essa quebra de paradigma e sem o esforço coletivo, desperdiçam-se as vivências democráticas que proporcionariam a formação crítica do aluno.

"(...) a autonomia só é legítima quando exercida em favor da melhoria da qualidade do ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social." (LÜCK, 2006, pág. 86).

Percebe-se, portanto que a autonomia é mais do que uma questão financeira. No contexto educacional, autonomia é a ampliação do espaço de decisão e de responsabilidades, com o intuito de fortalecer a escola e melho-

rar a qualidade do ensino ofertado. A autonomia da gestão educacional é uma questão política e envolve a habilidade do gestor de saber compartilhar as responsabilidades e a vontade de compartilhar esse poder decisório, mobilizando a energia e o empenho da equipe e influenciando o ambiente organizacional. É preciso que o gestor tenha competência e capacidade de motivar as pessoas e tenha disposição para isso.

O desenvolvimento de uma gestão autônoma pede alguns requisitos do gestor escolar:

- a compreensão dos conceitos envolvidos na prática da gestão democrática;
- a capacidade de compartilhar o poder com a comunidade;
- a capacidade de liderar e estimular a equipe;
- a capacidade de monitorar as ações para produzir os resultados esperados.

Deve aliar as habilidades de gerenciamento com a capacidade de ganhar a confiança da comunidade externa estimulando a sua participação nos processos educacionais.

A autonomia é um processo social dinâmico construído no cotidiano escolar. Como a escola é uma organização complexa, surgem divergências de opiniões e conflitos interesses nas situações vividas no seu dia-a-dia. Pode-se dizer que a autonomia é um processo que lida com aspectos contraditórios na tentativa de arquitetar soluções que satisfaçam o coletivo na construção de uma educação de qualidade.

Durante as reuniões com a equipe, é preciso levar em consideração o projeto pedagógico da escola e as normas e diretrizes educacionais para garantir que, mesmo com as contradições presentes, não se perca o foco nos processos de aprendizagem.

A autonomia da gestão escolar implica em compartilhamento de responsabilidades. Sem a capacidade de assumir as responsabilidades pelas suas ações e de se comprometer com os objetivos propostos, a autonomia não se efetiva na prática escolar.

Os aspectos burocráticos da administração devem ser combatidos quando servirem como limitadores da atuação na resposta aos conflitos e na construção da aprendizagem. O professor que só se preocupa com a matéria que leciona é um exemplo de aspecto burocrático que diminui a função social da escola.

Ao acreditar que não deve se envolver com o coletivo escolar, o funcionário age de forma individualista e deixa de atuar na formação crítica e plena dos educandos. É necessário que os envolvidos combatam a acomodação e o imobilismo diante dos problemas que surgem no cotidiano escolar. A iniciativa e a criatividade na solução de conflitos devem ser estimuladas. A criatividade consiste em buscar alternativas diferentes das discutidas anteriormente e é desenvolvida a partir da reflexão da equipe sobre as ações implementadas.

O gestor deve valorizar as competências e habilidades da equipe, estabelecendo demandas de trabalho focadas nas ideias e nas sugestões e não no favorecimento de alguns membros. Estimular o empenho dos funcionários releva o potencial latente de cada indivíduo. A assunção de responsabilidades coletivas e a confiança mútua devem fazer parte da cultura da escola.

A estratégia participativa traz resultados positivos porque permite que os integrantes da equipe colaborem uns com os outros e sintam que fazem parte de um grupo, assumindo compromissos com o coletivo. Entretanto, para que a equipe consiga compreender os objetivos da organização, é preciso estabelecer um canal de comunicação eficiente, divulgando o orçamento disponível e as problemáticas enfrentadas para que as soluções planejadas sejam adequadas à realidade vivenciada.

Além da iniciativa, da inovação e da criatividade na construção de soluções, outro aspecto benéfico que resulta da gestão escolar democrática é um aumento na troca de informações referentes aos processos de aprendizagem. Há um enriquecimento nas estratégias e metodologias aplicadas que favorecem aprendizagens significativas.

É importante que o acompanhamento e avaliação das metas traçadas para uma aprendizagem de qualidade façam parte dos costumes da escola. A observação das ações permite que, se necessário, sejam feitas correções nas atividades colocadas em prática. O feedback desse acompanhamento também deve ser encarado como parte da res-

ponsabilidade social da escola para as melhorias educacionais e precisa ser assumido como um compromisso da equipe.

Lück relata que pesquisas sobre a eficácia escolar apontam que quase um terço dos ganhos ou das perdas dos alunos em testes de desempenho resulta das características organizacionais da escola. O planejamento pedagógico preparado coletivamente, a colaboração e solidariedade entre os professores, a responsabilidade de cada membro em relação aos resultados alcançados e a presença de uma liderança que coordene a administração de recursos e incentive a participação da equipe são características associadas às escolas eficazes.

É importante esclarecer que o empenho e o envolvimento do grupo não são responsabilidades exclusivas do gestor educacional. A construção de uma gestão autônoma é função de todos os membros que, almejando objetivos comuns, trabalham em prol desses resultados. Contudo, o líder eficaz deve se esforçar para solucionar as prioridades levantadas pela equipe; estabelecer metas claras que sejam realizáveis e relevantes; proporcionar capacitação pedagógica nas reuniões; avaliar o acompanhamento das estratégias praticadas; organizar e praticar os programas de desenvolvimento dos funcionários, focando sempre no aprendizado do aluno e nas melhorias do clima organizacional.

Um aspecto importante que pode auxiliar o trabalho do gestor escolar é a formação de uma equipe que estabeleça vínculos com a unidade escolar, ou seja, uma equipe fixa que esteja sempre em contato com a comunidade. É comum nas escolas brasileiras, professores que lecionam em várias escolas ou que mudam de escola a cada ano. A equipe deve ser estável, mas precisa acolher a diversidade de opiniões que novos membros costumam trazer, ampliando ideias e conceitos que possam renovar a pratica docente.

O rompimento com o modelo de gestão autoritário, centralizador e controlador e a troca pelo modelo de gestão escolar autônoma exige preparação, competências, conhecimentos e força de vontade de todos os interessados em uma aprendizagem de qualidade. Para construir uma gestão democrática e autônoma, a equipe de gestão deve promover reuniões formais e informais para refletir sobre qual é a escola que se pretende construir e quais são as metas almejadas. Com a reflexão conjunta, desenvolve-se o perfil da escola e uma ótica empreendedora focada nos objetivos da comunidade.

É necessário que o gestor educacional garanta os recursos necessários para apoiar os esforços participativos e reconheça os avanços nas tarefas concluídas e na colaboração entre a equipe, incentivando o compartilhamento de responsabilidades. Pode-se dizer que, na troca do modelo de gestão burocrática pela gestão democrática, abandona–se o diretor "fiscal", que policiava as práticas dos funcionários e a relação entre as normas diretivas, em prol do diretor "torcedor", que vibra pelos resultados de sua equipe. A motivação e o reconhecimento são partes essenciais de um ambiente de trabalho onde os funcionários se comprometam com os valores transmitidos e com o projeto desenvolvido pela organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a discussão sobre a gestão por competência e democrática na escola pública vem se intensificando como um instrumento que potencializa a participação de todos da comunidade escolar e requer uma gestão flexível e aberta.

Torna-se um processo amplo e complexo com vista a configurar-se numa gestão democrática em que todos podem e devem dar suas sugestões e opiniões, bem como expressar suas ideologias em prol de uma educação de qualidade.

Considerando que existem vários fatores para que a gestão democrática se concretize uma vez que historicamente a organização da escola pública deixou marcas de uma burocracia rígida com regulamentos fixos, rotinas determinadas em linhas de hierarquização e autoritarismo.

Nesse contexto tem-se percebido a importância de uma gestão democrática na escola pública enquanto proposta de diálogo transformador. O chamado para participação coletiva faz-se necessário devido aos avanços tecnológicos de comunicação entre outros fatores a atuação do estado para organizar as políticas públicas no repasse do poder e

das responsabilidades para com a comunidade local.

A preocupação em dissipar essa centralização e efetivar uma gestão democrática na educação formal está associada também a uma qualidade de educação que prioriza o acesso, a permanência e a universalização do ensino para todas as crianças e jovens.

Nesse sentido, a gestão democrática deve refletir numa visão de participação e equidade a todos e a cada um, de modo que estar na sociedade do conhecimento exige atuação constante.

A fim de alcançarmos esse propósito da gestão democrática na escola pública e efetivarmos uma participação coletiva de direitos precisamos fazer valer o referendado na constituição de 1988 a qual em seu primeiro artigo dita a unidade de todo poder pertence ao povo e esse poder deverá ser exercido por meio da participação política.

REFERÊNCIAS

CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: Administração x Gestão. Em Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.1, p. 18-30, 2008.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, mai/94.

FERREIRA, N. S. (org) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Ed Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 37.Ed. São Paulo: Paz e Terra,2008.

FREIRE, Wendel. Gestão Democrática: Reflexões e Práticas do/no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

GIANCATERINO, Roberto. Supervisão Escolar e Gestão Democrática: Um elo para o Sucesso Escolar. Rio de Janeiro: Wark, 2010.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento, educação na era da insegurança. Ed. Artmed, 2004.

HORA, Dinair Leal. Gestão Democrática na Escola. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LÜCK, Heloisa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.116 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2006. 132 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006, 125 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. Petrópolis: Vozes, 2006, 165 p. (Série: Cadernos de Gestão)

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências, Curitiba: Editora Positivo, 2009, 143 p.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. e outros autores. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2001, 166p.

OLIVEIRA, D. A. (ORG) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Ed. Vozes 2013.

PARO V. H. Administração escolar: introdução crítica. Ed. Cortez, 2010

TAVARES, Wolmer Ricardo. Gestão Democrática: Gerindo Escolas para a Cidadania Crítica. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político Pedagógico – uma construção Possível. Campinas. SP: Papirus, 1997.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA

Resumo
Este trabalho teve como objetivo analisar a importância das múltiplas linguagens da arte como prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança e como elas são utilizadas na educação infantil, abordando a importância do trabalho do professor e o seu conhecimento a respeito do tema. O modelo adotado foi a pesquisa bibliográfica exploratória realizada a partir de trabalhos já publicados em periódicos e anais de eventos científicos em bases de dados consistentes e confiáveis na internet. A análise comparativa dos trabalhos confirmou a importância de trabalhar a linguagem em suas várias formas de manifestação, como o desenho, a dramatização, o movimento, a linguagem corporal, gestual, musical e o próprio brincar, permitindo que as crianças compartilhem sua visão de mundo e revelem sentimentos, emoções e valores. O trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens proporciona à criança experiências que resultam no desenvolvimento social e cultural em suas múltiplas representações e manifestações.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos que através das interações, relações e práticas que vivenciam no seu cotidiano, constroem sua identidade pessoal e coletiva brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade além de produzirem cultura. Partindo desse princípio, considera-se que as múltiplas linguagens na educação infantil representam um universo rico em possibilidades que potencializam o trabalho pedagógico contribuindo para que as crianças construam sua identidade.

As transformações provocadas pelo uso das tecnologias digitais, a globalização e as novas formas de comunicação fizeram surgir uma sociedade na qual a comunicação ultrapassa a decodificação do código escrito e tornou-se um processo em que o sujeito precisa desenvolver um trabalho ativo de construção de significados.

Incentivar o potencial criador do indivíduo é essencial para que ocorra uma verdadeira educação. A liberdade no ato de criar pressupõe autonomia, e, nesse sentido, o ensino de arte desempenha um papel importante para o desenvolvimento da autonomia, sem a qual não é possível ao homem o pensamento crítico e a transformação da sua realidade.

O desenvolvimento do trabalho apresenta a visão de diversos autores sobre a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança e sobre a formação de professores para inseri-las no cotidiano da educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Gobbi (2010), no senso comum, o termo “linguagem” está relacionado apenas à linguagem verbal e escrita e, geralmente, o nível de importância que lhe é conferido inibe a curiosidade por conhecer as demais formas por meio das quais a expressividade humana pode se manifestar, particularmente quando se diz respeito às crianças.

A visão de Pontes (2001, p. 68) sobre o trabalho com múltiplas linguagens corrobora esse pensamento:

Concebendo as linguagens como produtos culturais inventados pelos humanos para interagirem com o entorno, pode-se afirmar que as crianças constroem os significados para sua atuação no mundo através das palavras e da escrita e também através da música, da dança e das representações visuais e cênicas Essas manifestações simbólicas são formas de representação e instrumentos de expressão e comunicação, que possibilitam a ação sobre o ambiente e a construção da identidade da criança.

Na concepção de Ellwanger (2011), tanto a ciência quanto a arte respondem à necessidade humana de organizar o mundo de forma que possa compreendê-lo, buscando um sentido para a própria vida. Para tanto, o homem cria objetos de conhecimento que, somados às relações estabelecidas em sociedade, compõem um conjunto de manifestações simbólicas que caracterizam uma cultura. Dessa forma, ciência e arte são produtos que expressam as representações imaginárias das diferentes culturas, renovadas com o passar dos tempos e que representam o percurso da história humana.

A BNCC prevê a abordagem das linguagens articuladas, simultânea e indissociavelmente, em seis dimensões:

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2016, p. 192-193)

Para Freires et al (2016), a arte se comunica conosco e que ela em si é uma linguagem que apresenta uma gramática, uma sintaxe e uma morfologia próprias, que são signos, desenhos, ícones gráficos, cores, imagens e tudo mais que se possa visualizar. O ser humano cria seus próprios símbolos de representatividade do mundo, tanto imaginário quanto real, que são o produto do processo de comunicação e por meio da qual se articula a linguagem.

Sobre as linguagens artísticas, Pontes (2001) afirma que são formas de expressão e comunicação cuja característica peculiar é um conjunto de produtos e fazeres construídos socialmente. Ainda que a criança não tenha acesso a um repertório que remeta especificamente à Arte, ela utiliza as linguagens artísticas para a compreensão e a representação de outros sistemas simbólicos, o que faz com as linguagens artísticas tenham uma dupla significação no âmbito escolar: atuar como canais de comunicação e expressão que envolva quaisquer das demais áreas de conhecimento e como fonte de estudos sobre a construção histórica que as estabelece como uma área de conhecimento.

A prática das linguagens artísticas na esco-

la, para Pereira (2010), especificamente na educação infantil, permite que a criança crie símbolos que a auxiliem a expressar suas ideias, utilizando sons, desenhos, falas, movimentos, brincadeiras etc. Quanto mais a criança é solicitada a usar a simbologia, mais expande sua capacidade de comunicação e expressão, o que demonstra que há uma rede na qual os símbolos, a comunicação e a expressão estão interligadas.

Seguindo a mesma visão, Gobbi (2010, p. 2) apresenta a seguinte reflexão:

É importante que as crianças tenham oportunidade para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimento às expressões de suas ideias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas.

No mundo contemporâneo, conforme Klausen (2013, p. 13) vivemos o estímulo visual de forma recorrente, pois as imagens circulam nos mais diversos meios de comunicação e, com a ajuda da internet, chegam até os lugares mais longínquos. As imagens possuem interpretações, pois "[...] são formas estruturadas a partir de certa cultura, uma ideologia e as aulas de artes visuais podem contribuir pra o desenvolvimento e a apropriação críticas dessas imagens".

Concordando com essa com essa concepção, Silva et al (2010, p. 97) acrescenta:

Artes visuais, como um conjunto de manifestações artísticas, compreendem todo o campo de linguagem e pensamento sobre olhar e sentido do ser humano. As Artes que normalmente lidam com a visão como seu meio principal de apreciação costumam ser chamadas de Artes Visuais. Porém as artes visuais não devem ficar restringidas apenas ao visual, pois, através dessas manifestações artísticas (desenho, pintura, modelagem, recorte colagem entre outros), há vários significados que o artista deseja passar.

De acordo com Silva et al (2010), as novas formas de produção artística oportunizadas pelas novas tecnologias provocou uma profusão de cores, formas e movimento. Recursos gráficos, web designs, montagens de fotografias, vídeos representam a atualização e a modificação das artes visuais, sem, contudo, desconsiderar a expressão de ideias e sentimentos.

Segundo as recomendações da BNCC para as artes visuais:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2016, p. 192).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), recomendam que o trabalho com o eixo Linguagens Visuais integre cotidiano das crianças e que, ao trabalhá-lo, o professor considere a singularidade de cada uma, permitindo que possam se expressar sem comparações. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos e sensações, sentimentos, pensamentos e realidades por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volumes, espaço, cor, luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados etc.

Ferreira (2015) considera que o contato das crianças com a arte deve incluir apreciação, produção e contextualização, além da argumentação sobre a sua relevância e valor histórico, o que estimula a autonomia da mesma na apropriação artística cultural, oportunizando momentos de interação, despertando a curiosidade e a sensibilidade e ampliando seu conhecimento cultural e artístico.

Gobbi (2010, p. 5) critica a forma como o trabalho mecânico com as manifestações artísticas das crianças:

As crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontra-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com quem os fez, ou, ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os dentro de armários (GOBBI, 2010, p.5).

Para Gobbo (2018), o desenho, a pintura, a colagem são atividades que representam significativamente a característica e a individualidade de cada criança, pois através dessas e outras atividades a criança cria, recria, expõe sua visão de como enxerga as situações à sua volta, organizando a forma de pensar e de se expressar. O ensino de arte amplia a assimilação das diversas formas de expressão, o conhecimento das diversas manifestações culturais, da linguagem artística, da linguagem corporal, e das formas visuais, elementos básicos na prática pedagógica que contribuem para a construção de valores da vida.

Souza (2017) afirma que a arte, por ser ampla em variedades, torna o processo de desenvolvimento da criança mais fácil e prazeroso, pois ela absorve nessa fase tudo o que lhe é apresentado, sendo essencial que o professor trabalhe com o lúdico utilizando variedade de cores e temas.

Para Silva e Lampert (2017, p. 92), é preciso superar as antigas concepções de trabalho com as linguagens visuais:

Possibilitar o questionamento e análise sobre imagens em sala de aula trata-se de uma questão de democratização do saber, e assim, superação do que estava em voga, e que ainda, muitas vezes, é percebido de forma recorrente no contexto escolar. Compreender a imagem na contemporaneidade é exercer reflexão sobre o olhar para o contexto em que se vive, e assim, das visões e leituras de mundo.

A atividade de desenhar, para Souza, (2017), contribui no processo de criar, inventar e imaginar. É uma maneira que as crianças trazem para mediar o cenário do cotidiano com seus desejos, experiências e fantasias. Ler imagens é ler o mundo, o que torna muito importante estimular situações de leitura de textos, imagens e escrita nas aulas de arte, pois esse processo de apropriação, incentiva novos olhares, fortalecendo o aprendizado do contexto histórico representado a partir de determinada obra.

De acordo com Caferro (2011, p. 22), "[...] a pintura é uma das formas da expressão visual e desperta muito interesse nos alunos, a representação plástica da criança nasce na garatuja indo em direção a uma representação cada vez mais próxima da realidade".

Na concepção de Gobbi (2010, p. 2), no desenho, na pintura e na colagem está presente o lúdico, exercendo um papel importante no processo de desenvolvimento. São atividades que desenvolvem a expressão e a afetividade, contribuindo para que tenha percepção visual e trabalhe a imaginação, além de promover entre outras coisas a valorização da cultura. Segundo a autora:

O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante.

Os trabalhos de recorte, colagem e aplicação, segundo afirmam Silva et al (2006, p. 102), oportuniza que a criança, nos anos iniciais de escolaridade, aperfeiçoe o a coordenação motora, a criatividade e o desenvolvimento da sensibilidade, além de noções de espaços e superfície. De acordo com as autoras, "a justaposição e a sobreposição de figuras ajudam a criança a aprimorar suas noções de orientação espacial, a partir da percepção das partes em relação ao todo"

Sobre as atividades de expressão corporal, para Barreto (2008), a dança na Educação

Infantil é importante, pois é o momento em que a criança trabalha seu corpo, aprende a ouvir o som, percebe o ritmo, adquiri energia. Por meio da dança, as crianças aprendem as sequências rítmicas, espaços temporais e laterais. Ela é uma forma de expressão que ajuda as crianças a explorarem seus sentimentos, além de adquirirem confiança. Dançar promove as misturas culturais e traz benefícios emocionais.
Segundo as diretrizes estabelecidas na BNCC de Arte para o Ensino Fundamental:
A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2016, p. 193).

A dança é uma área privilegiada para que se possa trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade, como as relações de espaços e danças tradicionais (rituais, populares) e as produções artísticas teatrais (moderno, clássico, contemporâneo). Nela estão contidas as possibilidades de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem na nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões, pois ela derruba conceitos pré-estabelecidos como aqueles ligados à idade e classe social. Nesse sentido, é possível concordar com Gobbi (2010, p.4), ao afirmar que:
Os diferentes grupos indígenas, os quilombolas, os centros urbanos, o meio rural, para citar alguns grupos culturais e sociais, guardam em si manifestações culturais e estéticas, que embora presentes em nosso cotidiano, poucos as conhecem ou veem, sucumbidos que somos pelas mídias que nos impõe padrões de beleza, de modos de comportamento e de pensar, roubando a capacidade de olhar para o diverso que se encontra diante de nós e aprender com isso.

Conforme afirma Pereira (2010), o propósito da prática da dança é a aproximação dos alunos com as mais variadas manifestações culturais, a fim de enriquecer seus repertórios artístico-culturais e ampliar suas referências sobre essa linguagem. De acordo com as recomendações da BNCC para o ensino de arte utilizando a dança como recurso pedagógico:
Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2016, P. 193).

A dança, de acordo com Chagas (2009), propicia a expressão do ser, sentir e pensar de uma maneira subjetiva, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, promovendo também a socialização, a formulação de conceitos cognitivos e o aprimoramento dos movimentos físicos e respiratórios. Além disso, a apreciação musical coloca a criança em contato com gêneros, estilos, épocas e culturas diversas.
Segundo Matias et al (2013), presente na história como manifestação cultural de povos e nações, a prática da dança promove a interação social, o desenvolvimento rítmico de sequenciação, percepção de tempo, de espaço e o reconhecimento das produções artísticas presentes em todas as culturas.
Para Tocheto e Felisberto (2017), a dança unifica o pensar, o sentir e o movimento, contribuindo para que a criança se situe no espaço, conheça as suas limitações e possibilidades, desenvolva a motricidade, a concentração e a espontaneidade. A dança também incentiva a participação individual ou coletiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e o respeito pela diversidade.
Segundo Oliveira et al (2001, p. 5):
[...] a dança tem uma função pedagógica específica no ensino da Educação Infantil, traduzindo na criação de movimentos criativos e de livre expressão, permitindo que a criança evolua em relação ao seu domínio do

corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, formas, superando suas limitações e dando condições para enfrentar novos desafios quantos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos (OLIVEIRA et al, 2001, p. 5).

A música também se constitui uma ferramenta pedagógica riquíssima dentro do universo das múltiplas linguagens. Conforme Santana (2016), o envolvimento da criança com a música se inicia ainda na fase intrauterina, onde os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, além da sua voz, via pela qual interage permanentemente com os sons do ambiente onde vivem. Da mesma forma, as cantigas de ninar, as canções de roda, as dos jogos musicais também têm grande importância, pois é por meio das interações que os bebês desenvolvem seu próprio repertório.
Segundo Rodrigues e Bertini (2011), ao estimular áreas do cérebro que aguçam a percepção, a música auxilia no desenvolvimento da sensibilidade, do raciocínio, da concentração, da memória e da coordenação motora da criança. Também é determinante na expressão das emoções, facilitando as relações sociais, o enriquecimento cultural, e auxiliando na construção da cidadania.
De acordo com Jesus (2016, p. 45):
Os bebês e as crianças nos ensinaram que a música, dança, artes visuais e teatro são ferramentas artísticas que viabilizam a brincadeira. Eles pintam o sete, dançam a cadeira, cantam o silêncio e encenam o faz de conta. Tudo é diversão, essa é a maneira prazerosa de aprender, experimentar, pesquisar e explorar.

A Revista Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana, da qual foi extraída a afirmação acima, é um material criado pela Prefeitura de São Paulo a partir da formação continuada oferecida aos professores e realizadas pela Divisão de Educação Infantil desde 2014, nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O seu conteúdo traz concepções e propostas para o trabalho com a percepção sonora no cotidiano da educação infantil.

De acordo com Gobbi (2010), a importância da música está na brincadeira como conhecimento cultural e como contato com o folclore brasileiro. Porém, a autora afirma que é preciso considerar o contato com outros gêneros musicais originários das demais culturas presentes no mundo, além do conhecimento prévio da criança, produto de seu contexto social, familiar, cultural. Segundo a autora, (2010, p. 12):
[...] a música como linguagem que é, organiza os signos sonoros no espaço e no tempo. Considerando que ela se constitui como um meio de orientar a reflexão do ouvinte sobre o mundo, pode-se afirmar que sua presença entre as crianças é fundamental para que elas possam compreender e construir seu cotidiano e seu mundo a partir da linguagem sonora.

As recomendações da BNCC (2016, p. 194) sobre o ensino de música na educação infantil descrevem a música como uma expressão artística que:
[...] se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.
A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter- relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

A música, de acordo com Rodrigues et al (2011), é um patrimônio cultural, já que está associada às culturas de cada época segundo as suas tradições. As referências brasileiras para a valorização da cultura nacional devem ser trabalhadas nas escolas de ensino infantil abrangendo o desenvolvimento de sons e tons e da sensibilidade do aluno, que participa como compositor, intérprete, ouvinte, estimulando o saber e a criatividade. Há, ainda, a possibilidade de se trabalhar

com: rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade e outros meios.

De acordo com Caferro (2011), assinada em agosto de 2008, a Lei 11.769 que altera a LDB de 1996, institui a música como conteúdo curricular obrigatório, o que reforça a necessidade de que as escolas utilizem esta ferramenta a fim de assegurar a formação musical dos alunos, com vistas ao exercício da cidadania e o desenvolvimento do aluno no âmbito musical

De acordo com Caferro (2011, p. 27):

Na escola a educação musical facilita a formação do sentimento da cidadania e a compreensão da participação na sociedade, pois o aluno deve sentir o ritmo musical para depois incorporá-lo ao seu dia-a-dia, percebendo assim que a música tem a capacidade de traduzir sentimentos, valores e atitudes, contribuindo então para o processo de aprendizagem e como forma de terapia, como relação sociedade e consumismo, comunicação em massa, sensibilizadora na educação de deficientes auditivos e auxiliadora em psicoterapia, aumentando a espontaneidade dos educandos e dos educadores.

Segundo Matias et al (2013), o desenvolvimento tecnológico levou a música a ultrapassar barreiras, misturando ritmos e sons que propagam a cultura musical das sociedades, possibilitando assim o acesso e a apreciação de diferentes culturas musicais.

Tochetto e Felisberto (2017) consideram que a utilização da música na educação procura propiciar e oportunizar o desenvolvimento estético da criança, não por meio das ações mecânicas que utilizam cantigas infantis conhecidas e decoradas para ocasiões festivas da rotina escolar. Mais do que um simples "cantarolar", o ensino por meio da música deve se constituir de atividades planejadas e contextualizadas com finalidades concretas.

O ensino de música na escola, para Silva (2017), vai além de explorar os diversos ritmos musicais existentes, pois à medida que as crianças aprendem a apreciar e valorizar esses ritmos, aprendem a respeitar a cultura musical histórica que compõem diversidade humana.

Diante desse contexto, para Gobbi (2010), o reconhecimento e a promoção das diferentes linguagens, o domínio dos vários gêneros e as diversas formas de expressão devem compor as práticas pedagógicas na educação infantil. As manifestações artísticas precisam ganhar espaços cada vez maiores nas creches e instituições de educação infantil, a fim de incentivar a curiosidade e a exploração e garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade, além de permitir que as crianças se comuniquem via diferentes linguagens, exercendo o protagonismo nas descobertas e nos desafios com os quais se defrontam.

De acordo com Barbosa (1989, p. 181), a formação dos professores de arte nas universidades brasileiras não tem dado aos graduandos a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. Segundo a autora:

Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar.

Para Souza (2017), o professor de arte deve atuar como um mediador de saberes, adotando em suas práticas pedagógicas uma metodologia que amplie possibilidades de aprendizagem, o que implica na utilização das diversas modalidades artísticas, proporcionando à criança a compreensão e atuação no mundo em que vive como agente transformador.

De acordo com Tochetto e Felisberto (2017, p. 11152):

A partir do momento em que se compreendem conceitos estéticos, ocorre uma transformação na capacidade de ver, observar, descobrir e analisar os fatos, tornando cada momento de formação humana. Com isso, surgem novas mentes pensantes, dispostas a adentrarem em mundos diferentes do que estão habituados, de enfrentar desafios e

posicionar-se com determinação, procurando caminhos que se desloquem a uma conclusão coerente e abrangente.

Matias et al (2013) alerta para a necessidade de que ocorra, por parte dos profissionais da área, a internalização dos conceitos da proposta curricular do ensino da arte, alinhados à pedagogia triangular que concebe o fazer artístico atrelado às diversas culturas e épocas na formação histórica e sociocultural da humanidade. Para tanto, segundo o autor, são necessárias mudanças na prática do ensino de arte no sentido de que a criança seja o centro do processo educativo, recebendo uma formação que a capacite a intervir de forma crítica, consciente e analítica no mundo.

Segundo Freires et al (2016), é necessário que o ensino da Arte esteja sintonizado com a realidade, dialogando com os fatos sociais. Dessa forma, a aula de Arte deve refletir um ambiente de ideias e discussões que se transformarão em experiências artísticas e sensíveis, permitindo a fruição do processo criador e o desenvolvimento da criatividade e autonomia do sujeito.

Sobre a ação mediadora do professor, Ellwanger (2011, p. 8) afirma que:

O papel do professor como mediador estético depende de sua consciência sobre as questões fundamentais que nas artes se traduzem como elementos sensíveis. A forma, a plasticidade, as cores, as texturas, as combinações que resultam das interações têm uma significação que se exprime diretamente para o corpo, a sensibilidade, o universo imaginário, onde a palavra divide como a imagem admirável onde isto repercute de modo direto e indireto no plano de valores e das atitudes. Pouco adianta para o professor estar informado sobre esta ou aquela metodologia, dominar as informações técnicas e teóricas relativas ao mundo da arte, se ele não souber refletir esteticamente sobre o sentido desta produção.

A autora enfatiza que esta postura requer uma cultura estética e o cultivo da própria sensibilidade por parte do educador, assim como leituras que exigem não só informação sobre arte, como também a criticidade e a sensibilidade ao fazer artístico como experiência prática.

Segundo Gatti (2013), os cursos de formação de professores de Arte no Brasil sofrem a influência das políticas educacionais vigentes no país, que não alteram as estruturas curriculares, operando apenas na sua superfície. As mudanças não operaram alterações na essência das disciplinas, dos currículos e dos cursos, o que exige dos professores uma reflexão profunda sobre a ideologia das políticas em vigor e a postura dos envolvidos.

De acordo com Sardelich (2001, p. 146) sobre a atuação do professor nas aulas de arte:

Para possibilitar a sensibilização do estudante, é necessário que o próprio professor se envolva com ampla gama de experiências artístico-culturais. Somente uma pessoa que mantém viva a curiosidade, parte fundamental dessa condição humana que é o desejo de conhecer, não apagará a qualidade em outras pessoas, senão seus procedimentos se tornam mecânicos. Nós, professores, necessitamos de um espaço que ofereça todas as mídias possíveis: livros, histórias em quadrinhos, CD-Rom, discos, revistas, vídeos, fotos, filmes, computadores, e muitas mais. Saber de química e televisão, cinema e biologia, teatro e música, matemática e literatura, usando, entre outros recursos, todos os bancos de dados com imagens das mais variadas interpretações capturadas via rede mundial de informações. Capturar, agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se da oportunidade. Aprender e compartilhar nossas aprendizagens.

Para Freitas (2013, p. 51), devido à complexidade própria dessa área do conhecimento, com linguagens especificas e diversificadas, os conteúdos previstos para o ensino de arte precisa contar com professores especializados e atualizados com as propostas contemporâneas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões atuais e emergentes da sociedade. Não é possível esperar de um professor que não domina sua área de atuação, por mais que ele se dedique e se esforce, alcançar os resultados esperados na sua atuação se ele não possuir a formação adequada ao seu exercício. Conforme o autor:

Embora a discussão sobre a formação de professores no Brasil apareça como uma questão socialmente problematizada, como um campo de discussão e reflexão institucionalizado que tem sido abordado abundantemente por vários anglos na literatura da educação, ainda permanece como um ponto amplo de discussão pela relevância dos aspectos que permeiam a profissionalização docente como: carreira, formação inicial e continuada e os desafios que a categoria enfrenta na sua trajetória.

Para Oltramari (2009, p. 41), assim como o conhecimento teórico, o ensino de Arte exige do educador a sensibilidade e a criatividade como indispensáveis para que ele possa estimular a expressão artística em seus alunos, aguçar sua sensibilidade criadora, explorar materiais e técnicas conhecidas e criar outras. Para enriquecer seu próprio conhecimento o professor deve se especializar, trocar experiências com outros educadores, buscando ampliar seus conhecimentos e sua sensibilidade. O autor afirma que:

Para o exercício da profissão docente, é fundamental que os professores mobilizem os conhecimentos, transformando-os em ação. Portanto, não basta que o professor domine os conhecimentos específicos a ensinar, mas também deve compreender questões envolvidas em seu trabalho com autonomia e coragem para tomar decisões, tendo ainda a responsabilidade para assumir as opções feitas. Isso requer do professor um saber avaliar criticamente a própria atuação no contexto em que atua, interagindo de maneira cooperativa com a comunidade profissional à qual pertence e com a sociedade.

No cotidiano da escola de Educação Infantil, para Pontes (2001), as práticas expressivas com linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos são instrumentos de comunicação usuais no fazer pedagógico do professor para atender às necessidades de comunicação com as crianças.
Sobre o papel do professor no ensino de arte, Ostetto (2011, p. 6) afirma que:
Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. Como afirma Susana Vieira da Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. Não são simples decoração.

Um dos objetivos do ensino de arte nos currículos é promover o desenvolvimento da criatividade, do potencial artístico e do conhecimento. O ensino de Arte tem a capacidade de modificar continuamente a existência dos alunos, conferindo-lhes habilidades essenciais para o aprendizado e para a sua ampla formação. É importante que o professor que atua na Educação Infantil conheça os objetivos, conteúdos e métodos de ensino que incentivem a formação cultural e artística de seus alunos, valorizando sempre a sua expressividade e o seu potencial criativo. O ensino de arte no currículo escolar deve ser trabalhado de forma contextualizada, transversal e transdisciplinar, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, assim como a multidimensionalidade na construção de conhecimento.

CONCLUSÃO

A dança, a música, as artes visuais, o desenho, entre outras diversas formas de atividades artísticas se associam ao contexto cultural da criança, pois são elementos muito presentes e significativos no seu meio social e que enriquecem seu conhecimento de mundo. À medida em que a criança entra em contato com a diversidade cultural presente no mundo ela aprende a interpretá-lo a partir da sua própria realidade, o que desenvolve sua capacidade crítica.
O ensino de arte na atualidade representa um grande desafio ao professor, pois a aprendizagem mecânica ainda é priorizada na escola. A arte-educação não se encaixa nas propostas pedagógicas e nos currículos,

indicando que é preciso pensar no ensino de arte como algo revolucionário e desafiador.
A criança, na Educação Infantil, utiliza signos nos seus desenhos, ilustrando o seu modo de ser e estar no mundo, ressignificando o seu espaço cultural. A linguagem dos signos visuais, é mais uma forma que a criança utiliza para se expressar, criando símbolos que representam a sua forma de estar no mundo, explicitando seus pensamentos, imaginação, sua memória e sua linguagem. A música e a dança também são meios que a criança utiliza para se comunicar e que contribuem para os eu desenvolvimento global.
As reflexões decorrentes desse estudo indicam que o professor de arte deve desenvolver uma compreensão crítica de que, além de exigir o uso de diferentes metodologias, o ensino de arte deve estimular o diálogo com diferentes contextos, buscando estabelecer relações e significações que visem a formação e o desenvolvimento integral da criança, num processo permanente de reformulação de conceitos e princípios.
Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino de arte na contemporaneidade envolve os modos de conhecer, pensar, se apropriar e de produzi-la de forma contextualizada, fornecendo à criança a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e o pensamento crítico sobre o mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010>. Acesso em outubro de 2020

BOSCO, M.C. O ensino da Arte Contemporânea. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:< http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-11072012-124749/pt- br.php>. Acesso em outubro de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: < https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

CAFERRO, Alessandro Odílio. (2011) A contribuição das aulas de arte no processo educativo e no contexto social dos educandos na escola estadual Emílio de Menezes. Disponível em . Acesso em: outubro de 2020.

CHAGAS, C.S. Arte e Educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.
Disponível em:
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CRISTIANE%20SANTANA%20C HAGAS.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

ELLWANGER, M. O ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Pós-Graduação em Educação. Criciúma, SC. 2012. Disponível em: < http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/977/1/Marciane%20Ellwanger.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

FREIRES, O.P.; TANANTA, E.C.; HOLANDA, P.C.M. A importância do ensino das artes na

educação: Um estudo de caso no 6º ano do ensino fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <ufrr.br › confaeb › index.php › anais › category › 4-artes-visuais>. Acesso em outubro de 2020.

FREITAS, R.L. A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. SCIAS-Arte/Educação, v. 1, n. 1, p. 50-63, 2013. Disponível em: < http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/download/409/281.>. Acesso em outubro de 2020.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104- 40602013000400005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2020.

GOBBI, M. Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Cotidiano da Educação Infantil. Agosto de 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678 -multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em outubro de 2020.

GOBBO, G.R. O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais. Tese de doutorado em Filosofia e Ciências. Unesp. Marília, SP. 2018. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos- Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gobbo_grr_do_mar.pdf>. Acesso em setembro 2020.

KLAUSEN, Adriana Paula Nunes Siqueira. O ensino de artes visuais: algumas possibilidades na aprendizagem da arte em alunos com necessidades educativas especiais. 2013. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67185>. Acesso em set. 2020.

OLIVEIRA, R. C. & MUZEL, A.A., & SANTOS M.S. (2014). A importância da dança na educação infantil: Revista Científica Eletrónica de Ciências Aplicadas da FAIT. 4ª (ed.). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.faip.edu.br/noticia/49/sobre-a- editora-faef>. Acesso em set. 2020.

OLTRAMARI, Daniel Castro et al. A disciplina de arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais. 2009. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92714>. Acesso em outubro de 2020

OSTETTO, L.E. Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

PEREIRA, M. V. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. Revista Iberoamericana de Educação, número 52 - monográfico "Educación Artística" - jan./abr. 2010). Disponível em: < Perehttps://rieoei.org/historico/documentos/rie52a03.pdf>. Acesso em set. de 2020.

PONTES, G.M.D. A Presença da Arte na Educação Infantil: Olhares e Intenções. Dissertação de Mestrado em Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Natal, 2001. Disponível em:
< http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20161801314b7533823722d-ce25989f46/Disser tao_de_Gilvnia_Pontes.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

SANTANA, S.R.M. A música como instrumento no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1849/1/SRMS27062016>. Acesso em setembro 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. Parques sonoros da educação infantil paulistana. – São Paulo

: SME / COPED, 2016. Disponível em: < http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/33311.pdf>. Acesso em outubro de 2020.
SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 137-152, 2001. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300006&script=sci_arttext>. Acesso em outubro de 2020.

SILVA, T.G.; LAMPERT, J. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. Matéria-prima, v. 5, p. 88-95, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-
95.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

SILVA et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: < http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850/5029>.
Acesso em set. de 2020
SOUZA, F.P. A importância da disciplina de Arte na educação: Capacidade e criatividade das crianças. Universidade de Brasília. Licenciatura em Educação do Campo. Planaltina, DF. 2017. Disponível em:
< http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19586/1/2017_FernandaPatriciadeSouza.pdf>. Acesso em outubro de 2020.

TOCHETTO, A. FELISBERTO, G.S.F. O Ensino de Arte e a sua Finalidade: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR. 2017. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf>. Acesso em out. 2020.

PROJETOS EM AÇÃO: CONSTRUINDO SABERES DE FORMA LÚDICA E INCLUSIVA

BRUNA NONATO LIMA DE JESUS

RESUMO
Este artigo tem como intuito examinar a relevância dos projetos e das projeções pedagógicas na Educação Infantil, sublinhando seu papel no desenvolvimento integral das crianças. A Educação Infantil é considerada o primeiro espaço formal para socialização e aprendizagem, sendo imprescindível que as práticas educativas propiciem experiências significativas e contextualizadas. A pesquisa possui um caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentando-se em autores que destacam a importância do planejamento e da projeção pedagógica na construção de aprendizagens eficazes. No decorrer do estudo, são apresentadas estratégias que possibilitam aos educadores organizar atividades que estimulem a criatividade, o lúdico, a autonomia e a participação ativa dos alunos. O artigo também discute como a projeção pedagógica permite antecipar situações educativas, facilitando a organização do ambiente físico, temporal e dos recursos disponíveis, além de adaptar-se às necessidades individuais e coletivas. Os resultados demonstram que a implementação de projetos estruturados, combinada com flexibilidade para ajustes conforme as demandas do grupo, potencializa o engajamento, a curiosidade e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Conclui-se que projetos e projeções pedagógicas são ferramentas indispensáveis na Educação Infantil, viabilizando um processo de aprendizagem significativo, inclusivo e voltado à formação completa do sujeito. Evidencia-se assim a necessidade de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas visando à melhoria da qualidade educativa e à promoção de experiências enriquecedoras durante os primeiros anos de vida.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Projetos pedagógicos; Projeções; Ludicidade; Desenvolvimento infantil.
ABSTRACT
This article aims to analyze the significance of projects and pedagogical projections in Early Childhood Education, emphasizing their role in children's holistic development. Early Childhood Education is considered the first formal setting for socialization and learning; therefore, it is crucial that educational practices offer meaningful and contextualized experiences. The research is bibliographic and reflective in nature and is based on authors who stress the importance of planning and pedagogical projection for effective learning construction. Throughout the study, strategies that enable educators to organize activities stimulating creativity, playfulness, autonomy, and active participation are discussed. Additionally, the article addresses how pedagogical projection facilitates anticipating educational situations by aiding in organizing space, time and resources while adapting to individual and collective needs. The results indicate that implementing structured projects along with flexibility to adjust according to group demands enhances engagement, curiosity and socio-emotional development among children. It concludes that projects and pedagogical projections are essential tools in Early Childhood Education allowing for meaningful learning processes that are inclusive and aimed at comprehensive child development. Thus emphasizes the need for ongoing reflection on pedagogical practices aimed at improving educational quality while promoting enriching experiences during early childhood.
KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogical Projects; Projections; Playfulness; Child Development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira fase da escolarização formal e desempenha um papel vital no desenvolvimento global das crianças abrangendo aspectos cognitivos, afetivos sociais e físicos. Nesse cenário os projetos pedagógicos emergem como instrumentos estratégicos que permitem ao educador planejar e antecipar experiências de aprendizagem assegurando que as atividades propostas sejam relevantes contextualizadas e adequadas às necessidades do co-

letivo. Pesquisadores da área afirmam que um planejamento cuidadoso juntamente com uma projeção pedagógica não apenas estruturam o cotidiano escolar mas também possibilitam criar ambientes de aprendizagem estimulantes onde se valoriza a curiosidade criatividade e autonomia das crianças.
Os projetos na Educação Infantil podem assumir diversas formas envolvendo uma variedade temática integrando brincadeiras contação de histórias atividades artísticas exploração ambiental entre outras situações investigativas essas práticas contribuem para desenvolver competências essenciais como resolução problemas trabalho em grupo expressividade clara além disso os projetos permitem que as crianças sejam protagonistas em sua própria aprendizagem participando ativamente da construção do conhecimento alinhando-se aos princípios de uma pedagogia centrada no aluno em suas vivências cotidianas.
A projeção pedagógica refere-se à habilidade do educador em antecipar cenários educativos planejando ações para promover aprendizagens significativas respeitando ritmos interesses particulares de cada criança essa prática requer reflexão constante sobre as necessidades grupais organização espacial temporal escolha adequada materiais recursos ao planejar estrategicamente o educador consegue equilibrar flexibilidade necessária para responder imprevistos com estruturação objetiva das atividades.
Portanto é evidente que tanto os projetos quanto as projeções pedagógicas não são meramente instrumentos planejados mas componentes essenciais para assegurar qualidade na Educação Infantil favorecendo um ensino além da simples transmissão conteúdo promovendo experiências ricas contribuindo ao desenvolvimento integral da criança assim torna-se fundamental refletir constantemente sobre práticas pedagógicas analisando suas potencialidades visando oferecer ambientes inclusivos estimulantes capazes de despertar interesse participativo nas crianças.

Deste modo este artigo pretende discutir a importância dos projetos educacionais bem como suas projeções na Educação Infantil enfatizando planejamento cuidadoso aliado à criatividade ludicidade atenção às necessidades individuais coletivas espera-se assim contribuir para reflexões educativas promovendo práticas transformadoras no cotidiano escolar potencializando desenvolvimento cognitivo social emocional infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os projetos pedagógicos constituem ferramentas fundamentais na promoção aprendizagens integradas permitindo envolvimento ativo das crianças em sua construção desenvolvendo competências cognitivas sociais emocionais conforme Vygotsky (1998) o desenvolvimento infantil ocorre através interação social mediação educadora sendo os projetos estratégias eficazes para organizar atividades propícias essas interações promovendo aprendizado através experiência engajamento infantis.
Implementar esses projetos permite trabalhar temas conectados realidade infantil tornando aprendizado mais significativo Silva Souza (2019) ressalta que bons projetos estruturados fomentam curiosidade pensamento crítico criatividade habilidades cruciais na primeira infância por exemplo projeto “horta escolar” ensina sobre plantas alimentação saudável cuidado ambiental ciclos naturais unindo ciências matemática linguagem forma prática divertida.
Além disso tais iniciativas contribuem construção autonomia permitindo participação decisão desenvolvendo habilidades planejamento organização cooperação Fonseca (2017) enfatiza integração áreas conhecimento via projeto enriquece aprendizado diversificado por exemplo contar histórias podendo estar acompanhado dramatizações pinturas construções objetos relacionados narrativa fortalece expressão criativa coordenação motora compreensão textual
Por outro lado os projetos exercem função essencial socialização favorecendo habilidades socioemocionais ao atuar grupos aprendem compartilhar negociar respeitar regras lidar conflitos parte essencial formação indivíduos críticos participativos (BRASIL 2018) coletivos criativos murais temáticos

apresentações artísticas trazem percepção importância colaboração equipe enquanto fortalecem autoestima pertencimento.
Outro aspecto digno nota é flexibilidade adaptação nos planos embora projetados estrutura deve permitir ajustes ritmo coletivo interesses individuais situações surgentes cotidiano escolar Pimenta Lima (2018) essa flexibilidade garante atividades significativas respeitando particularidades promovendo ambiente inclusivo.
Finalmente esses projetos reforçam prática reflexiva educador estimulando observação análise contínua avaliação estratégias utilizadas acompanhamento respostas adaptações possíveis aprimoramento planejamento resultados educativos Moran (2020). Assim eles organizam trabalho pedagógico contribuindo pela criação educação infantil qualificada valorizadora ludicidade criatividade integral sujeito portanto evidenciam instrumento poderosos promover aprendizagens significativas inclusão autonomia integração interdisciplinaridade transformadora consolidando prática imprescindível currículo primeira infância.

2.2 PROJEÇÕES PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E ANTECIPAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

A projeção pedagógica consiste num conjunto estratégias permitindo ao professor antecipar experiências aprendizagem organizar ambiente selecionar recursos propícios ao crescimento integral estudantes Pimenta Lima (2018) afirmam ser ferramenta equilibrante entre planejamento estruturado flexibilidade adaptabilidade garantindo eficácia ações educativas.
Com base nessa projeção docente antecipa cenários variados definindo objetivos claros metodologias geradoras experiências enriquecedoras segundo Moran (2020) esse planejamento prévio otimiza utilização tempo espaço materiais contribuindo organização rotina escolar onde todos possam participar ativamente nas atividades.
Na prática pode manifestar diversas formas quando por exemplo planeja projeto sobre "estações ano" professor organiza previamente materiais visuais músicas contos sensoriais facilitadores compreensão mudanças climáticas relacionamentos cotidianos durante execução flexibilidade permite ajustes conforme reações alunos garantindo aprendizado relevante significativo outro exemplo envolve arte onde professor prepara tintas papéis texturas instruções mas observa adapta proposta conforme criatividade interesse cada aluno.
Além favorecer organização prática ele exerce papel reflexivo processo educativo exigindo considerações características grupo ritmos individuais potenciais desafios tornando prática intencional efetiva Freitas (2016). Reflexão contínua identifica acertos ajusta métodos melhora interação garantindo objetivos aprendizados alcançados maneira inclusiva engajante.
Um elemento central dessa abordagem é capacidade integrar ludicidade significativa Kishimoto (2016) destaca criança aprende melhor quando atividade combina brincadeira exploração investigação elementos antecipáveis pelo docente no planejamento experiências logo projeta não limita logística mas envolve pensar previamente estímulos curiosidade criatividade autonomia participação atuante alunos.
Em suma afirmação pode ser feita quanto indispensabilidade dessa prática garantir processo educativo estruturado flexível centrado aluno proporcionando antecipação cenários materiais adaptáveis necessidades coletivas elevando qualidade experiências aprendizagens promovendo desenvolvimento cognitivo emocional social integrada significativa.

2.3 LUDICIDADE E CRIATIVIDADE COMO PILARES DOS PROJETOS EDUCATIVOS

Ludicidade criatividade ocupam posição central nesta etapa educativa figurando elementos primordiais construção saberes significativos desenvolvimentos integrais infantes Kishimoto (2016) define brincar linguagem natural criança meio essencial expressão investigação compreensão mundo nesse contexto precisam incorporar estratégias lúdicas permitindo explorar experimentar desenvolver habilidades cognitivas emocionais sociais prazerosa motivadora

Quando inserido nos contextos educativos

favorece engajamento promove participação ativa interesse aprendizado segundo Brasil (2018), ações lúdicas contribuem imaginação pensamento simbólico solução problemas criativa por exemplo tema “animais habitats” professor sugere dramatizações maquetes jogos memória contação histórias interativas estimulantemente imaginário expressão oral compreensões científicas concretas divertidas.

Criatividade surge oportunidades exploratórias oferecendo variados materiais formas expressões soluções próprias desafios propostos Fonseca(2017) aponta horizonte vai além produção artística envolve crítica inovação decisões autônomas através criação histórias brinquedos recicláveis experimentações técnicas artísticas relações conhecimento prática integradora habilidades essenciais vida sociedade

Além disso ludicidade criatividade fortalecem dimensões socioemocionais envolvendo brincadeiras coletivas dramatizações desafios colaborativos geradores espaços partilha negociação respeito normas conflito Kishimoto(2016), frutificam empatia autoestima capacidades grupais fundamentais formação sujeitos críticos participativos projeto “feira profissões” encarnaria papéis distintos cultivarias habilidades sociais ampliaria visões mundo abrangente.

Integração entre ludicidade criatividade favorece interdisciplinariedade possibilita explorações contextualmente diversificadas Silva Souza(2019), aprendizado significativo resulta conexão saberes diversos aplicação prática conhecimento projeto “cultura tradição” poderá envolver música dança artes visuais leitura contos exploração histórica aguçando imaginação percepção estética senso crítico infantes

Ressalta ainda inclusão múltiplas formas participação expressão acessibilizam condições todas criações independentemente capacidades específicas encontrarem maneiras engajar aprender Dayse Serra(2018), práticas inclusivas lúdicas fortalecem equidades impulsionam processos integrais respeitados promovidos

Por último essencial estratégico planejar incorpora ludicidades criatividades mantendo ajustes conformes feedbacks interesses discentes Pimenta Lima(2018), ressaltam plano reflexivo garante significado propondo inovação adaptação contextos variados transformativo tornam ambientes aprendizagem ricos estimulantes protagonistas conhecimentos infantis

Em síntese reitero pilares indispensáveis ludicidades criatividades integram processos constructivistas propiciando exploração imaginação expressão reflexão enquanto professores incentivam desenvolvimentos integrais foca competências cognitivas socioemocionais sociais praticarem inclusivamente significantemente articulação entre planejamentos flexíveis solidifica práticas qualitativas construtores saberes duradouros transformadores primeiros anos.

2.4 INCLUSÃO E ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS

Educação Infantil precisa caracterizar por abordagens inclusivas equitativas assegurando acesso igualitário significâncias independentes habilidades especificidades contextos socioculturais Fernandes Barbosa(2019) realçam foco particularidades neste estágio tornar processo eficaz centrado integralmente sujeitos matriculados . Assim projetualidadedeve contemplar diferenças oferecendo oportunidades diversificadas personalizáveis potencialmente individuais

Inclusão transcende presença física sala aula abarca ativa participação respeito diversidade valorização múltiplas expressividades Dayse Serra(18) menciona discentes diferentes ritmos cognitivos necessitam atenção individualizada maximizarem aquisição competências plenas por exemplo dentro projeto “meio ambiente” oferecendo opções observações construções dramatizações cada criança escolhe formato adequadamente semelhante preferências comportamentais

Planejamento inclusivo demanda antever apoio estratégia recursos adaptados diretrizes claras acompanhamento individualizado métodos diversos comunicação Kishimoto(16) enfatiza criança aprende melhor quando percebes suas demandas contempladas motivacionalmente exploratórias seguras envolventes alternativas oferecem múltiplas possibilidades fortificando autoes-

tima pertencimento experiência escolar valorize diversidade

Adicionalmente atenção diferenças implica monitoramento continuado sócio emocionais alunos Brasil(18) revela participantes ações inclusivas reconhecem respeitam diferenças formadores empatia cooperação habilidades fundamentais exemplos coletivos dramatizações apresentações artísticas exercitam ouvir valorização ideias diversas comunicação mutua acolhimento melhora diretamente sociedade mais consciente desde tenra idade

Inclusão reflete adaptações cotidianas rotinas físicas permitindo explorações ambiêntal conforme necessidade projetual deve abordar arranjos físicos sala disponibilização materiais acessíveis flexibilização propostas garantindo plena adesão experiencias oferecidas PIMENTA LIMA(18), cuidados favorável participações efetivas propiciaram desenvolvimentos integrais equitativamente

Finalmente práticas educativas insistem relevância reflexão continuada docentes acerca intervenções sugestões Moran(20), afirmativa sistemática análises críticas respostas proporcionaram modelos adequados garantir objetivos atingidos personalizadamente eficientemente posicionamento reflexivo enriquece valoração educação infantil criando vivências profundas impacto positivo

Em resumo inclusão consideração individualizada erigiram pilares essenciais qualidade educação infantil apropriações projetuais contemplassem peculiaridades décadas permitem viver significâncias respeitando tempos capacidades promovendo progresso sócio emocional elevou atuações escolares ampliação protagonismos coadunamos atenção diversidade práticas tornaram elementos cruciais efetivação verdadeiramente justa equitativa focada desenvolvimento pleno sujeitos.

2.5 AVALIAÇÃO E REFLEXÃO PEDAGÓGICA NOS PROJETOS E PROJEÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliação dentro contexto educativo deveria ser vista como contínuo formativo integrado às metodologias constitutiva orientadora planos execução reflexões acerca propostas desenvolvidas Vygotsky(98) destaca momentos dialéticos interativos resultantes devem considerar finalidades processuais engajamentos retornos estabelecidos durante trajetórias elaborativas

Avaliação formativa disponibiliza acompanhamentos evolutivos cognitivos sócio emocionais motores identificidação pontos fortes dificuldades interesses pessoais Moran(20), registrandos sistematicamente observações conseguem ajustar intervenientes sugerir alternativas pertinentes garantias adequadas progressões respectivas

Reflexão educativa está intrinsecamente ligada avaliação permitindo docentes analisarem eficácia conduzidas impactos obtidos nas dinâmicas ocorridas Pimenta Lima(18) ratifica práticareflexiva proporciona revisitações constantes ajuste aumente relevância experienciarias educacionais problematizam adequações adequacidade matérias escolhidas atratividade procura articulação objetivos resultados esperados

Considera igualmente participação vozes discentes segundo Kishimoto escuta ativa registros impressões constituírem democrático centrado aprendizagens tornam centrais protagonismo autoavaliações rodas conversas relatórios fortalecimento autonomia autoestima criticismo nesses procedimentos

Uso registros instrumentais sistematizar avaliações Silva Souza sugerem diários portfólios fotografias producionals documentariam trajetórias permitiriam análises detalhadas conquistas dificuldades interesses ilustrariam projeto animais seus habitats imagens capturas desenhos notas observacionais refletem participações padrões comportamentais avaliam comprometimento ensejam intervenientes mais eficazes

Aspecto relevante salienta formação pode favorecer inclusão atenção às necessidades já permitir discernir quais demandariam apoios adicionais quais se destacavam determinadas tarefas respondendo variadas táticas ensino DAYSE SERRA, a partir dessas avaliações propor adaptações ofertá recursos diferenciados gerar oportunidades plausíveis respeitar ritmos potenciais asseveraram equidistâncias plenitude adesión

Finalmente avaliação reflexão tornaram instrumentos potentes melhorias contínuas elevavam padrões qualitativos projetuais proposições Fernandes Barbosa essa atuação leva maior consciência curricular inovadoras criativas eficácias processos ensino-aprendizagem misturam observatórios registros análises críticas escuta discentes tornam dinâmicas práticas educativas inclusivas centradas produção saberes significantes

Resumidamente avaliação reflexão constituintes precisam integrar princípios educação infantil realizarem planejamentos executabilidades repercutirem resultados acompanharem evolução estabelecer estratégias refletirem indicadores inserirem aprofundamentos promovendo aprendizados significativos autonomias inclusividades vantagens criatividades consolidariam esforços qualificativos transformadores desde ingressos iniciais escolares.

3.CONCLUSÃO

O presente artigo evidenciou relevância dos projetos junto com posituras educativas apresentaram evidências ferramentas estratégicas impulsionadoras aprendizagens integrais inclusão análise aplicabilidades demonstrou planejamento cauteloso unificado com flexibilidade criatividade possibilita contextualizadas lúdicas estimulantes experimentações garantidoras participação efetiva construção conhecimento

Constatou-se benefícios relacionados integração áreas estudantis favorecendo crescimento cognitivo emocional motor fortalecendo capacidades como empatia cooperação criticismo inserçao ludicidade ao longo abordagens foi-chave atraírem interesse prazeroso acadêmico prioridades incluidas foram fundamentais assegurarem acessibilidáde ausente ou restrições façaño resguardo potencialidades

Reflexão avaliativa última seção expôs implementaçao desta proposta primordial aperfeiçoamento ocorrencias didáticas registrável analisáveis possibilitasse adaptações diretas consecutivamente respondesses perguntas insatisfaço modulações traçar marcas caminhos potenciais buscando sempre melhoria contínua nos processos planejamentos execuções verificacoes resultados finais Em síntese articulacao entre aspectos projectuais referenciou indiscutíveis elementos necessários formando bases sólidas experiência educativa rica simultaneamente promovedora transformação elaboraçôes exiguidade se reafirma necessidade docência adote métodos pioneiros focados infancia despertador curiousidadades interessares composiçôres competencializantes desde primordiais fases escolares .

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil Brasília MEC 2018

DAYSE SERRA Alfabetização Alunos TEA – Volume São Paulo Casa Psicólogo 218

FONSECA Projetos Pedagógicos nas Instituições Ensino Fundamental Rio Janeiro Vozes

FERNANDES M BARBOSA A Inclusão Primeira Infância São Paulo Cortez

KISHIMOTO T M Ludicidade Fundamentos Práticas São Paulo Cortez

MORAN J Planejamentos Práticas Educacionais Caminhos Uma Formação Significativa São Paulo Loyola

PIMENTA SG LIMA M Ensino Fundamental Planejamento Execução Pedagógica São Paulo Cortez

SILVA L SOUZA R Projetos Educacionais Primeira Infância Desafios Possibilidades Porto Alegre Mediaçao

VYGOTSKY LS Formação Social Mente Desenvolvimento Processus Psicológicos Superiores São Paulo Martins Fontes

INCLUSÃO E A DIVERSIDADE

CARMEM APARECIDA DA SILVA

RESUMO:
Falar de inclusão apesar de tantos estudos ainda hoje é um tema para se repensar, muitas escolas matriculam seus alunos, sem ao menos saber o certo o que a criança tem, muitas famílias hoje não conseguem entender, e nem ao menos o compromisso em correr atrás de ajudar em seu desenvolvimento, o que de certa forma fica todo para a escola, e preciso sempre buscar soluções e entendimentos para fortalecer um sistema que não sabe como e importante à parceria de todos na escola. O artigo tem como compromisso entender o papel da inclusão, quais desafios encontrados, o que é possível ajudar as crianças com algum tipo de deficiência, a educação para ser de qualidade precisa de parcerias e de pessoas que acreditem na mudança e no desenvolvimento da criança que nem sabe muitas vezes o que acontece ao seu redor. Apesar de estudos, e avanços na sociedade atual, ainda hoje e fato que muitas crianças com alguma necessidade sofre as consequências da sociedade, é importante que todos falem a mesma língua para que os direitos e o respeito ao outro se fortaleçam sempre. As leis que regem a educação especial auxiliam na busca e respeitos de todos, sendo que muitas das vezes não é respeitada. Educar é um compromisso para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sociedade. Crianças. Lei.

INTRODUÇÃO

A inclusão ainda precisa de ajustes e ajuda para que os caminhos se abram para a melhor, a cada dia mais crianças são matriculadas em salas de aula numerosas sem apoio para que o aprendizado aconteça, muitas vezes são os professores que dão seu jeitinho para ajudar esse aluno que muitas vezes passa pela escola sem apoio de ninguém, sim, pois a família precisa da escola e muitas vezes não dá o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

E importante que as pessoas entendam que as crianças com algum tipo de necessidade especial não tem culpa de sua condição precisa de cuidados em todos os aspectos para um bom desenvolvimento, mesmo sabendo que muitas vezes não ira aprender como outro.

A escola tem papel importante na vida de todas as pessoas principalmente no caso da inclusão que foi por muitos anos massacrada por um sistema que não tem compromisso com as pessoas, o artigo vem mostrar como era antes e como é hoje como as mudanças ajudaram a muitas pessoas que não tinham direito a vida digna dentro de suas necessidades.

A inclusão envolve uma realidade que esta sendo estudada por muitos anos de maneira a incluir o aluno dentro de uma realidade na rede regular, a diversidade abre o campo de estudos para dar espaços a todos os alunos fortalecendo qualidade em educação, muitas pessoas sentem insegurança em viver com as diferenças o que deve ser trabalhado com leis e comunicação, o desenvolvimento natural acontece a todo o momento sua construção depende de muitas pessoas que estão envolvida pelo seu conhecimento.

Respeitar uma pessoa e ampliar sua possibilidade de conhecer o mundo dentro de suas possibilidades e aprendizagem. Construir estratégias de aprendizado envolve os modos diferentes de aprende. Ainda hoje muitas famílias preferem acreditar na cura, ou que qualquer dia tudo pode mudar, deixando o tempo dar jeito. A inclusão envolve uma realidade que esta sendo estudada por muitos anos de maneira a incluir o aluno dentro de uma realidade na rede regular, a diversidade abre o campo de estudos para dar espaços a todos os alunos fortalecendo qualidade em educação, muitas pessoas sentem insegurança em viver com as diferenças o que deve ser trabalhado com leis e comunicação, o desenvolvimento natural acontece a todo o momento sua construção depende de muitas pessoas que estão envolvida pelo seu conhecimento.

Respeitar uma pessoa e ampliar sua possibilidade de conhecer o mundo dentro de suas possibilidades e aprendizagem. Construir estratégias de aprendizado envolve os modos diferentes de aprender .
Entender o desenvolvimento da criança e conviver com as diferenças, muitas vezes a insegurança é natural, as pessoas hoje tem medo do novo e entender o que acontece.
Compreender a deficiência ajuda no desenvolvimento e nas possibilidades de ajudar as pessoas, a diversidade se expande de maneira a ampliar o conhecimento através da diversidade cultural existente no mundo.
A escola precisa trabalhar com a igualdade e fazer valer a aprendizagem para todos, sem distinção de cor, raça, respeitando as diferenças nas suas individualidades, e direito garantidas por lei o direito a uma vida cheia de articulações e conquista, por mais difícil que ela seja e preciso lutar pelo que se tem direito na vida, só assim possível valer os direitos. Repensar no papel da escola e seus objetivos cabem, a sociedade, o governo assim fortalecendo o currículo do conhecimento. A escola lugar de formação e conhecimento, onde as diferenças e culturas se misturam ampliando uma visão de mundo ampla e cultural.
A formação do individuo na escola consiste em acreditar no seu trabalho para ampliar o olhar na inclusão, acreditar no desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes o aluno com necessidades especiais tem dificuldade por isso não é preciso aprender a ler e escrever e sim aprender com o outro, a socialização, o companheirismo, a conquista e derrotas, a saber, viver com o que a sociedade em si.
Muitas vezes e o professor que consegue identificar alguma dificuldade da criança encaminhando e junto à família entender as dificuldades da criança, no caso da surdez quantas crianças tem dificuldade de interação e aprendizado e por causa da necessidade de um aparelho para ajudar no seu dia a dia, toda observação se faz precisa para ampliar o estudo e qualificar o aprendizado, as crianças de hoje tem mais facilidade de interagir e responder quando necessário.
No caso da inclusão é importante as parcerias para amenizar qualquer dificuldade no caminho. A inclusão de crianças na rede regular foi um ganho para as crianças com necessidades especiais que eram limitadas o seu tratamento e uma realidade igual a sua hoje apesar de suas dificuldades o carinho, atenção e o aprender com o outro e muito amplo e produtivo.

INCLUSÃO

A inclusão apesar de muitos avanços ainda causa um impacto social, pois a sociedade tem medo de vivência num contexto seguro por isso prefere fingir que ela não existe, ou muitas vezes fingi ela existir.
No caso da educação especial acontece o mesmo, as pessoas precisam garantir os direitos das crianças com necessidades especiais educacionais para que seu desenvolvimento seja amplo e produtivo, o significado da vida seja mais cheia de razões e alegrias
As leis de um modo geral foram criadas para organizar e dar uma qualidade de vida e preciso que o conhecimento seja amplo, muitas pessoas são desamparadas por não conhecerem seus direitos. No caso da educação especial acontece o mesmo, as pessoas precisam garantir os direitos das crianças com necessidades especiais educacionais para que seu desenvolvimento seja amplo e produtivo, o significado da vida seja mais cheia de razões e alegrias.
Muitas escolas ainda hoje dificultam a matricula das crianças com necessidades especiais, e as famílias desmotivadas acabam desistindo e limitando aos centros de apoio, e a aprendizagem fica mais lenta e difícil.
Segundo Mantoan(2003) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar especificas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender nos sue limites e se o ensino for, de boa qualidade, o professor levara em conta esses limites e explorara convenientemente as possibilidades de cada um,
Muitas escolas hoje já se organizam para melhor atender esse aluno que necessita de um olhar mas nem sempre é o suficiente para auxiliar no aprendizado
E importante uma organização maior por parte do governo em relação à garantia de direitos, a criança frequenta as escolas de

educação infantil e quando vai para o fundamental não vai mais, essa garantia precisa existir para que a inclusão não vire exclusão de alunos.
O sistema educacional, ainda hoje passa por muitas dificuldades, na relação de vagas, qualidade, superlotação, o que precisa ser revisto e com urgência, a inclusão nesse caso é que fica mais difícil, pois e uma das maneiras de escapar dela, o professor por sua vez com a sala superlotada não dá conta e culpa o excesso de alunos, nesse caso percebe-se que a educação ainda não e para todos.
A criança nunca deixa seus sonhos e sua vontade de sorrir ela apenas espera do outro seu aprendizado e sua felicidade, a vida é para todos onde seus direitos e deveres se ampliam sempre.
A inclusão educacional do aluno com necessidade especial busca contribuir para a formação dos profissionais da educação ampliando saberes pedagógicos e estratégias para construção do conhecimento.
Não e tarefa fácil o aluno ou a família entender sua necessidade por isso a sociedade precisa acreditar e avançar na formação desses alunos que chegam ampliando sua visão de mundo.
(...) a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educados que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (Mazzotta, 1998)
Durante séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas seres diferentes à margem dos grupos sociais, mas à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. A educação especial no Brasil, por exemplo, traz marcas da marginalização e assistência social. Uma breve retrospectiva da trajetória do atendimento educacional oferecido a esse grupo em nosso país mostra que ele é marcado por classificações fortalecendo sempre a baixa expectativa desses sujeitos, enfatizando muito mais suas limitações do que suas potencialidades.
O planejamento e o currículo devem ampliar sua visão no que se refere à inclusão, de modo geral não somente nos casos de laudos e sim na discriminação social, no preconceito em geral.
A política inclusiva exige um planejamento amplo e com verbas que Supla a necessidades dos alunos. O censo escolar é uma maneira que o governo tem para reconhecer e ter base dos números de crianças que estão na escola e os que por muito tristes que seja encontram-se trancafiadas em casa sem ter a oportunidade de ver o mundo do lado de fora, de viver a interação com o outro, a escola pode não garantir a alfabetização, mas pode trabalhar com o brincar, a interação, o ouvir uma história a proximidade com o outro e o carinho de poder amar.
As escolas tem o poder de resgatar alunos que não tem esperança e estimulo para o amanhã, e importante ampliar o conhecimento em todos os aspectos fortalecendo a felicidade de poder brincar com o outro.

1.6 Exclusão x Inclusão

É quase impossível falar sobre inclusão sem mencionar seu oposto a exclusão, segundo Escorel (in Marquezine, 2003, p.28) a exclusão.
(...) é mais do que separar, segregar, discriminar grupos sociais por determinadas características inatas ou desenvolvidas. Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa literalmente colocar para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, não apenas marginalizar e, sim desconsiderar a existência humana. (Marquezine, 2003:09)
Ribas (1997) afirma que a exclusão está presente na sociedade capitalista. Porque desde se sua formação a sociedade não foi planejou para atender as pessoas que possam trabalhar de maneira rápida, ágil e eficiente que para tanto precisa ter corpos ajustados mentalmente e fisicamente.
O sistema exige um ideal que foge as regras de uma criança com algum tipo de deficiência que muitas vezes se limita sozinha, faz seu diagnostico e acaba tendo medo de interagir com o outro.
A trajetória das pessoas com necessidades educacionais especiais foi marcada pela Exclusão, pois elas não eram consideradas pertencentes à sociedade, elas eram abandonadas ou mortas. Ao percorrer a história

da loucura, Focault (2002), afirma que, no século XIV ao século XVII, a exclusão de indivíduos é uma pratica constante, isto era, a eliminação de pessoas indesejadas, por valores éticos, morais e ou modelo médico que estavam fortemente enraizados na sociedade. Entre os excluídos encontram-se pessoas com necessidades especiais educacionais decorrentes de deficiências (baixo desenvolvimento), de altas habilidades (superdotado) ou de condutas típicas de síndrome, quadros de psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, as quais acarretaram atrasos no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e no relacionamento com os outros que vivem ao seu redor.

A educação especial, com base nas entidades existentes, de um modo geral, muito particularmente, sofreu uma forte influência da área da saúde. Tal fato pode ser comprovado pela vinculação existente, na época, entre os Ministérios da Educação e da Saúde Pública criado com a reforma do estado Brasileiro, em 1931. Sua divisão , em julho de 1953, em dois ministérios de competências especifica Saúde e Educação, respectivamente, foi, sem dúvida, o fato mais importante ocorrido, na década e 1950 no setor educacional a partir do seu objeto próprio: a prática pedagógica.

O cenário político econômico e educacional dos anos sessenta foi delineado por acontecimento por acontecimentos marcantes como a promulgação da primeira lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961: o golpe militar de 1960, e a reforma universitária de 1968. Este último fato, em especial, representou o mais importante passo para inclusão da educação especial como objeto de estudo nas atividades de ensino, extensão e pesquisa, principalmente em seus programas de pós-graduação.

Mantoan (1997) comenta que a idéia trazida pela integração era a de que as pessoas com necessidades especiais deveriam se modificar para atender os padrões da sociedade, para poder fazer parte dela.

Recentemente houve a conquista da inclusão social, mas as pessoas com necessidades, além de estar junta com os demais alunos ela interagem com os mesmo.

Nas últimas décadas do século XX ficou mais acentuada a temática “inclusão”, que ao considerar os fatos da exclusão realizaram várias discussões sobre o direito á educação, á participação plena e a igualdade de oportunidades das pessoas excluídas.

Brasil (1997), em 1994 foi assinado a Carta de Salamanca, numa promoção junto com a UNESCO, na qual foi reafirmado um direito estabelecido desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse documento foi reconhecida tanto a necessidade como a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as crianças, jovem e adulto com necessidades de cada criança respeitando seu ritmo, porque as diferenças humanas são normais.

A educação no Brasil em geral vem passando por um processo de transformações e adequações. Na educação especial não poderia ser diferente ela também enfrenta modificações que vem para atender as necessidades das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Um grande marco para a educação depois dói o documento “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, que mudou o foco da educação. O foco deixou de ser o professor e passou a ser o aluno, considerando suas necessidades especificas.

Xavier (2004) afirmou que a função educacional não tem uma função de superposição ou de acréscimo na qual o aluno tem seu exterior como modelo, mas sim uma função com ação complexa e reações, em que o espírito cresce de dentro para fora. Substituindo o mecanismo pela vida e transferindo para escola o eixo dos problemas de educação.

Antigamente o termo usado para o ingresso de pessoas com necessidades educacionais, especiais era integração, ou seja, era a inserção parcial da dessas crianças na rede pública, porém suas necessidades não eram consideradas e ela novamente passaria por um processo de segregação ficando acomodado no fundo da sala, ou até esquecido em algum canto sem receber a atenção que necessitava. Na integração, a inserção depende basicamente da capacidade do aluno em adaptar-se á escola.

Hoje o termo utilizado na educação para todos é inclusão, que é a inserção total e incondicional das pessoas com necessidades

educacionais especiais nas escolas regulares.
Mantoan (1977) acredita que deve haver mudanças na sociedade para que esta seja capaz de receber pessoas com necessidades especiais num processo de dinamismo político e social.
Na realidade a mudança precisa estar na aceitação das pessoas que ainda não acreditam numa inclusão dentro de uma sala regular de ensino, a criança assim como outra precisa de carinho, afeto e atenção.
Wernewck (1997) explicou que a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem no principio de normalização, em seguida ele complementa que normalizar não é tornar o individuo normal, mas é atender suas necessidades e reconhecer o seu direito de ser diferente.
Um direito que foi adquirido há tempos e que ainda não e aceito na vida das pessoas com algum tipo de deficiência, a inclusão não deve ser aceito só na pratica escolar, mas sim no coração do ser humano que tem medo de trabalhar e viver ela.
Mantoan (1998) afirma que integração e inclusão são vocábulos que expressam situações diferentes de inserção, porque se posicionam em execuções diferentes.
A inclusão é definida por inúmeros estudiosos como sendo um processo permanente e dependente de continuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de uma simples mudança sistemática nas redes de ensino. Inclusão é ainda um processo que se encontra em construção, que se faz necessário investir cada vez mais, em pesquisas e em ações que visem efetivamente contribuir para a mesma.
Fonseca (2001) afirma que aos poucos esta sendo reconhecido que não se pode exigir que o aluno com necessidade especial se adapte as exigências da escola, mas sim que a escola se adapte para recebê-lo.
Um dos desafios apresentado pela a Declaração de Salamanca em seu parágrafo 2º para confrontar a escola inclusiva é a pedagogia Centrada na criança, capaz de educar a todos as crianças inclusive aquelas que possuam desvantagens severas.

Mantoan (2003) afirma que na integração nem todos os alunos cabem nas turmas regulares, enquanto que a inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional, pois ela não refere se apenas aos alunos com necessidades especiais, mas também aos que apresentam dificuldades em aprender.
O'Brien (1999) afirmou que a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola. Os alunos, os pais, os professores, enfim, toda a comunidade escolar envolve-se ativamente no trabalho de mudanças estruturais e organizações no cotidiano escolar. Com a inclusão as crianças são beneficiadas, as deficientes têm mais chances de se desenvolver, enquanto as demais aprendem a observar e a respeitar as necessidades dos amigos e todas as crianças ganham com a situação de vivenciar a experiências da diferença. A escola inclusiva parte do fundamento "em que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades que elas podem ter".
A escola também precisa refletir a vida do lado de fora de seus muros e se ela não oferecer essas oportunidades no decorrer da infância, mais tarde as crianças terão muita dificuldade de vencer o preconceito e se tornarão pais que não saberão contribuir para uma vida mais justa em sociedade no processo de educação de seus filhos que poderão vir a ser deficientes ou não.
A distinção entre os termos integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes de níveis e ensino.

DIVERSIDADE NO C0NTEXTO

A diversidade está presente no mundo mostrando que ser diferente faz parte hoje da condição humana, fortalece o desenvolvimento e o exercício da liberdade e da conquista.
A diferença está na cultura no ponto de vista biológico, social e psicológico, as pessoas buscam seus caminhos dentro de sua realidade.
As pessoas precisam aceitar as diferenças e

encarar suas condições enfrentando seus conflitos , entender o que não se considera normal esta presente na formação de grupos.

Segundo o autor Arantes (2011) a igualdade abstrata não propiciou a garantia de relação justas nas escolas. À igualdade de oportunidade, que tem sido marca das politicas igualitárias e democráticas no âmbito educacional também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais.

E importante se reconhecer e ampliar suas condições dentro de suas necessidades buscando sempre sua evolução.

Relacionar com o mundo e com outro e fator que ajuda a se perceber dentro de suas possibilidades, as normas e regras na vida precisam ser valorizadas principalmente os interesses sociais.

A construção do conhecimento e da autonomia faz com o seu conhecimento e da autonomia faz com o ser humano construa a sua vida junto às diversidades que precisa respeitar suas escolhas.

Tratar em diversidade envolve a integração e a inclusão, seu principio se deu no enfoque das diferenças, integrar significa cumprir exigências de respeito dentro de uma sociedade.

A inclusão envolve contexto que são trabalhados em muitos aspectos percebendo a criança, o adolescente num todo.

As historias de vida e suas condições favorecem o processo de inclusão escolar possibilitando a investigação e o paradigma de uma educação ativa e especial.

A diversidade esta ligada aos trabalhos, entender os espaços de sua existência. A vida depende de sua transformação, reflexões, criticas , amplia o processo de desenvolvimento e oportunidades do ser humano.

A necessidade de discutir e ampliar a sistematização do conhecimento se faz sempre, o ser humano precisa de impulso, comunicação.

E importante planejar para compensar as perdas e dificuldades. Para que todas as pessoas tenham acesso à educação sem temer a discriminação independente de sua fonte, por que constituição é clara, quando diz que “Todos são iguais, merecem serem tratados da mesma maneira principalmente por que“(“.) se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda comunidade e as atividades manuais, motoras ou construtoras” constituem as funções predominantes da vida” é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia. Para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (Xavier, 2004)

CONCLUSÃO

É muito importante refletir sim em todos os contextos que possibilitem a inclusão. A educação inclusiva surgiu para remover barreiras e atender a todos com uma educação de qualidade. A educação inclusiva ainda hoje levanta alguns aspectos para sua reflexão, ainda há uma resistência muito grande por parte das pessoas e de muitos professores que preferem acreditar que ela não é possível. A inclusão precisa ser vista por toda sociedade de modo igual podendo assim garantir o acesso a todas pessoas

As escolas precisam sim aceitar e se preparar para os casos que podem chegar é muito importante perceber quem realmente é excluído, quais fatores que ajudam os alunos.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo, art.58, define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

É muito importante que as pessoas tenham ciência que a vaga é oferecida e o ensino seja igual para todos os alunos, de qualidade e visando sua formação, é muito importante que as cobranças aconteçam pela família para que a crianças tenham seus direitos colocados em práticas.

Graças aos profissionais que acreditam no potencial e nas diferenças de seus alunos muitos profissionais com necessidades especiais estão se formando e conquistando seu espaço no mercado de trabalho, e mostrando as pessoas que se negam a acreditar

no seu potencial e sua inteligência.
O aluno e de todos que trabalham na escola, principalmente da família que o deixa e volta para buscar. A inclusão deve ser vista por todas as pessoas um desafio que tem resultados positivos para alcançar, a equipe da escola precisa estar sempre de plantão e precisa compartilhar dados no processo assim a busca de alternativas favorece o aprendizado do aluno.
Toda criança é igual, o que muda mesmo é as diferenças que cada um carrega por toda vida, mas que deve ser respeitada e valorizada por todos os pessoas precisam sim valer seus direitos, se cada pessoa lutar pelo seu direito com certeza as mudanças ocorrerá.

REFERENCIAS

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil.In: RIZZINI Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). A arte de governar crianças: a história das Política Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153 - 202.

ARRAYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e ordenamento da educação básica. EM ABERTO, vol.11, nº53;46 -63,JAN/MAR. 1992

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEES, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N.º 9394. Brasília, 1996

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003:26
MARQUEZINE, Maria Cristina, ALMEIDA, Maria Amélia/TANAKA, Eliza Deiko Oshiro, BUSTO, Rosangela Marques, SOUZA, Silvia Regina, MELETT, Silvia Márcia Ferreira, FUJISAWA, Dirce SHIZUCO, (Orgs). Inclusão. Londrina: Eduel. 2003:09

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil. Histórias e Politicas Públicas, São Paulo: Cortez. 1996:52

MAZZOTTA, M. J. S. A inclusão e integração ou chaves da vida humana. CONGRESSO IBERO–AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do
Iguaçu,Paraná.1998.

MERCADANTE, Aloizio. Direitos do Cidadão Especial. Um guia para pessoas com deficiência, Brasília: SENADO FEDERAL. 2004:79 -90
MRECH, Leny Magalhães. Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Pioneira. 1999:58

XAVIER, Maria do Carmo e outros. Manisfesto dos Pioneiros da Escola Nova. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas (FGV) 2004:12 e 14

HISTÓRIAS MODERNAS NA LITERATURA INFANTIL

CLAUDIA FRANCO MEDEIRO

RESUMO
Este estudo tem como objetivo identificar o papel formativo da literatura infantil, observando suas transformações históricas, suas manifestações no contexto brasileiro e as implicações pedagógicas que emergem do diálogo entre o imaginário e o processo de aprendizagem. A análise aborda de que modo a literatura voltada à infância ultrapassa a função estética para constituir-se como instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O estudo adota uma abordagem qualitativa, sustentada em revisão de literatura, buscando compreender as contribuições teóricas e críticas sobre o tema. A análise contempla desde o surgimento da literatura infantil como gênero autônomo até sua consolidação no cenário brasileiro, enfatizando a importância da narração e dos clássicos contemporâneos como mediadores simbólicos entre o real e o imaginário. Após revisão de literatura, observa- se que a literatura infantil, ao mobilizar a imaginação e promover experiências simbólicas, contribui para a formação integral da criança, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da sensibilidade estética. Sendo assim, o contato sistemático e orientado com a literatura infantil deve ser compreendido como prática essencial à educação, capaz de despertar o prazer pela leitura, fortalecer vínculos culturais e ampliar o repertório emocional e intelectual do sujeito em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Imaginário. Aprendizagem. Clássicos literários. Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil constitui um dos mais expressivos campos de estudo no cruzamento entre arte, linguagem e educação. Mais do que simples entretenimento, ela representa uma forma de expressão simbólica capaz de influenciar o modo como as crianças percebem o mundo, constroem significados e elaboram suas experiências, transcendendo o ato de ler ao envolver o despertar da imaginação, o estímulo à sensibilidade e o fortalecimento das capacidades cognitivas e sociais. Diante da crescente valorização das práticas de leitura e da necessidade de repensar os métodos de ensino e de aprendizagem, torna-se fundamental compreender como a literatura infantil participa da formação do sujeito e contribui para o desenvolvimento integral desde a primeira infância (MOREIRA, 2024).

O estudo da literatura infantil adquire relevância em um contexto educacional marcado pela busca de práticas pedagógicas mais humanas, criativas e inclusivas. No Brasil, esse processo consolidou-se com autores que transformaram o imaginário infantil em um campo fértil de criação e reflexão. A literatura passou, então, a ocupar um papel central na constituição do leitor, funcionando como mediadora entre o indivíduo e o universo cultural. Nesse sentido, compreender a trajetória da literatura infantil é compreender também as transformações das concepções de infância e de educação ao longo do tempo (FONTINELE E AMORIN, 2025).

Este estudo objetivou identificar a importância da literatura infantil como instrumento de formação e aprendizagem, com ênfase nas dimensões simbólica, imaginativa e social do ato de ler. Como objetivos específicos, estão: apresentar um breve histórico da literatura infantil; evidenciar o desenvolvimento da literatura infantil no Brasil; refletir sobre o papel da narração e do imaginário na formação do leitor; identificar as características que tornam determinados livros infantis verdadeiros clássicos contemporâneos; compreender as relações entre o aprender e o imaginário literário no processo educativo. Esses eixos articulam-se de modo a evidenciar a potência formativa da literatura na construção de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de revalorizar a literatura infantil no ambiente educacio-

nal e cultural, reconhecendo-a não apenas como suporte de alfabetização, mas como experiência estética e ética. Em um tempo em que o imediatismo das mídias digitais tende a reduzir o espaço da imaginação e da contemplação, a leitura literária surge como contraponto formativo, capaz de promover o encantamento e o pensamento simbólico. Assim, refletir sobre a literatura infantil é também refletir sobre a formação humana e sobre a urgência de práticas educativas que priorizem a imaginação, o diálogo e a construção coletiva do
conhecimento.

A metodologia adotada para a realização do estudo estrutura-se a partir de uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico, em que foram analisadas produções teóricas, ensaios críticos e estudos acadêmicos que discutem a origem, a função e as dimensões pedagógicas da literatura infantil, bem como suas relações com o imaginário e o aprendizado. Essa estrutura visa oferecer uma reflexão ampla e fundamentada sobre a relevância da literatura na formação integral da criança e na consolidação do ato de ler como prática de liberdade.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, como campo específico de produção literária, é um fenômeno relativamente recente quando comparado à longa história da literatura universal. Durante muitos séculos, as narrativas destinadas às crianças não existiam enquanto categoria autônoma. As histórias associadas à infância circulavam entre adultos, sendo parte da tradição oral e transmitidas em contextos familiares ou comunitários. Essas narrativas, repletas de símbolos e arquétipos, não eram criadas para o público infantil, mas para expressar valores, crenças e experiências coletivas das sociedades antigas. O surgimento da literatura infantil, portanto, está diretamente ligado a transformações sociais, culturais e pedagógicas ocorridas a partir do século XVII e XVIII (LEAL, 2022).

No contexto europeu, o nascimento da literatura infantil está relacionado ao reconhecimento da infância como uma fase distinta da vida. Até o século XVII, a criança era vista como um "adulto em miniatura", sem um universo simbólico próprio. Essa visão começou a se alterar com o avanço das ideias iluministas e com as mudanças promovidas pela Revolução Industrial. A escola tornou-se um espaço fundamental na formação das novas gerações, e a leitura passou a ser compreendida como instrumento de instrução moral e social. Nesse contexto, surgem as primeiras obras voltadas ao público infantil, muitas delas com caráter pedagógico e moralizante, como as fábulas e os contos adaptados para ensinar virtudes e bons costumes (CRUZ, 2020).

Entre os séculos XVII e XVIII, autores como Charles Perrault e, posteriormente, os irmãos Grimm, marcaram um ponto de inflexão na história da literatura infantil. Suas obras resgataram contos da tradição popular e os organizaram de modo a atender à sensibilidade da época, conferindo-lhes uma dimensão literária. Perrault, por exemplo, transformou narrativas orais em textos escritos de valor artístico, dando origem a contos como Cinderela e Chapeuzinho Vermelho. Os Grimm, por sua vez, realizaram um trabalho de compilação e preservação cultural, reconhecendo o poder simbólico dessas histórias no desenvolvimento moral e emocional das crianças. Assim, a literatura infantil consolidou-se como instrumento de transmissão de valores, mas também como espaço de encantamento e imaginação (GUIMARÃES E HEIL, 2017). O século XIX ampliou o alcance e a função da literatura infantil. O avanço da imprensa e a expansão da educação pública criaram demandas por livros acessíveis e ilustrados. Nesse período, autores como Hans Christian Andersen introduziram uma nova sensibilidade às narrativas infantis, conferindo-lhes profundidade emocional e poética. Andersen compreendeu que as histórias poderiam ser, ao mesmo tempo, simples e complexas, encantadoras e reflexivas. Obras como O Patinho Feio e A Pequena Sereia expressam temas universais (rejeição, crescimento, identidade) de modo acessível às crianças, mas repleto de significados para os adultos. Essa dupla leitura é uma das marcas que definiriam, posteriormente, o que entendemos por literatura in-

fantil de qualidade (COELHO, 2018).

Com o avanço do século XX, a literatura infantil passou por um processo de ampliação estética e ideológica. As obras deixaram de ter apenas uma função moralizante e passaram a valorizar a subjetividade, o humor e a imaginação. O livro infantil começou a dialogar com as novas concepções de infância, que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, curiosa, criativa e dotada de pensamento próprio. Esse movimento foi acompanhado por inovações gráficas, narrativas e temáticas, com o surgimento de livros ilustrados que uniam texto e imagem de maneira simbiótica. A literatura infantil se firmou, então, como um campo artístico autônomo, com valores estéticos e linguísticos próprios (RICHE, 2020).

Leal (2020) chama atenção para a importância de destacar que o desenvolvimento da literatura infantil não ocorreu de modo homogêneo em todos os contextos, pois enquanto na Europa ela se estruturava em torno de um ideal pedagógico burguês, em outras regiões do mundo, como a América Latina, sua consolidação foi mais tardia e marcada por influências diversas. A tradução de clássicos europeus predominou por muito tempo, o que fez com que o imaginário infantil dessas sociedades fosse, em grande parte, moldado por referências estrangeiras.

Ao longo do tempo, a literatura infantil também passou a ser compreendida como ferramenta de formação humanística, não se restringindo ao entretenimento, mas se consolidando como meio de reflexão sobre a condição humana, as emoções e as relações sociais. O contato precoce com narrativas literárias desperta a empatia, estimula a imaginação e contribui para a construção do pensamento crítico. Por meio das histórias, a criança aprende a compreender o outro, a lidar com conflitos e a reconhecer a complexidade do mundo que a cerca (COLOMER, 2019).

Outro aspecto fundamental no percurso histórico da literatura infantil é a presença das ilustrações. Desde o século XIX, com o desenvolvimento da impressão colorida, o livro infantil ganhou um novo protagonismo visual. A imagem passou a dialogar com o texto de modo criativo, complementando sentidos, ampliando metáforas e provocando novas interpretações. O leitor infantil, que inicialmente dependia do adulto para mediar a leitura, passou a interagir com o livro de forma mais autônoma, compreendendo-o como um objeto estético completo. Assim, texto e imagem se uniram na construção de uma linguagem literária própria da infância (VELLUDO, 2021).

A consolidação da literatura infantil também acompanhou transformações nos paradigmas educacionais. Com o avanço das ciências humanas e pedagógicas, especialmente no século XX, reconheceu-se a importância da fantasia e do imaginário no processo de aprendizagem. As histórias infantis passaram a ser valorizadas como instrumentos de desenvolvimento cognitivo e emocional, capazes de favorecer a criatividade e a expressão simbólica. Essa valorização marcou a transição de uma literatura didática para uma literatura artística, em que o prazer da leitura e o exercício da imaginação se tornaram elementos centrais (ANDRUETTO, 2021).

Atualmente, ao revisitar o percurso histórico da literatura infantil, identifica-se que ela reflete as concepções de infância de cada época e sociedade. Se no passado servia como veículo de moral e disciplina, hoje é reconhecida como espaço de liberdade, diversidade e crítica. O livro infantil contemporâneo acolhe múltiplas vozes, temas e linguagens, promovendo o encontro entre tradição e inovação. Essa evolução demonstra que a literatura infantil não é estática, mas um organismo vivo, em constante diálogo com as transformações culturais e educacionais do mundo (FONTINELE E AMORIN, 2025).

Sendo assim, o breve histórico da literatura infantil revela um movimento de humanização da palavra dirigida à infância. Da oralidade ancestral à produção literária moderna, o que permanece é o poder das histórias de tocar o sensível, formar o imaginário e traduzir a experiência humana em linguagem simbólica. A literatura infantil, portanto, é mais do que um gênero: é um espaço de encontro entre gerações, um território onde o humano se reconhece em sua capacidade de sonhar, imaginar e narrar o mundo (ARCANJO, 2019).

A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A literatura infantil no Brasil tem uma trajetória profundamente ligada à formação cultural e educacional do país. Diferentemente da Europa, onde o gênero se consolidou mais cedo, sua constituição em solo brasileiro foi tardia e atravessada por múltiplas influências (ALMEIDA E SLAVIEIRO, 2017).

Durante o período colonial e parte do Império, a infância era vista sob uma ótica utilitarista, associada à disciplina e à obediência. A leitura, quando existia, servia como instrumento moral e religioso, restrita às camadas mais favorecidas da sociedade. Não havia ainda uma concepção de livro voltado especificamente para o público infantil; predominavam textos catequéticos e obras de caráter didático, traduzidas de autores europeus, voltadas para a formação moral e cristã (HOOKS, 2019).

O surgimento efetivo da literatura infantil brasileira começa a se delinear no final do século XIX e início do XX, em um contexto de mudanças políticas e sociais que influenciaram a visão de infância. Com a urbanização crescente e a consolidação da escola como instituição de formação cívica e moral, surge a necessidade de livros que dialogassem com o universo das crianças. Nesse período, as editoras passam a investir em publicações voltadas à juventude, muitas delas inspiradas em modelos europeus. Contudo, foi somente com a obra de Monteiro Lobato que a literatura infantil brasileira ganhou identidade própria e se distanciou das imitações estrangeiras (ZILBERMAN, 2014).

Segundo Riche (2020), Monteiro Lobato representa um marco inquestionável na história da literatura infantil no Brasil. Com o Sítio do Picapau Amarelo, inaugurou uma nova forma de narrar para crianças, combinando humor, crítica social e imaginação. As personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho e Dona Benta, simbolizam um Brasil plural, cheio de contrastes, mas também de possibilidades criativas. Lobato soube unir o discurso educativo ao prazer da narrativa, abordando temas como ciência, história e política sob uma ótica acessível e divertida. Sua contribuição ultrapassa o campo literário, pois ajudou a consolidar uma consciência nacional sobre a importância da leitura e da valorização da cultura brasileira desde a infância.

A partir da influência lobatiana, a literatura infantil brasileira passou por um processo de expansão e diversificação. Surgiram autores que buscaram novas linguagens e temáticas, explorando aspectos regionais, sociais e psicológicos da infância. Nos anos de 1950 e 1960, nomes como Lygia Bojunga, Ruth Rocha e Ana Maria Machado passaram a reconfigurar o imaginário infantil brasileiro, incorporando elementos de humor, fantasia e crítica social em suas obras. Essas escritoras trouxeram à literatura infantil uma voz autêntica e questionadora, rompendo com o modelo tradicional e moralizante. As crianças deixaram de ser apenas receptoras passivas e passaram a protagonizar histórias de descobertas, conflitos e transformações (ZILBERMAN, 2014).

A literatura infantil brasileira também acompanhou o desenvolvimento da ilustração como linguagem artística. A partir da segunda metade do século XX, os livros infantis passaram a integrar texto e imagem de modo mais simbólico e expressivo. Ilustradores como Ziraldo e Eva Furnari contribuíram para transformar o livro em um objeto estético completo, capaz de encantar e desafiar o leitor. Essa valorização da visualidade ampliou as possibilidades interpretativas da narrativa, consolidando o livro infantil como um produto cultural sofisticado, que dialoga simultaneamente com crianças e adultos (HOOKS, 2019).

Nas últimas décadas, a literatura infantil brasileira tornou-se mais plural e representativa. O surgimento de obras que abordam temas como diversidade cultural, questões de gênero, meio ambiente e inclusão social evidencia o compromisso dos autores com uma literatura que reflete a complexidade da sociedade contemporânea. As narrativas passaram a valorizar o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e o pensamento crítico. Esse movimento reflete o amadurecimento do gênero, que deixou de ser visto apenas como ferramenta pedagógica para se afirmar como manifestação artística e instrumento de formação cidadã (VELLUDO,

2021).
Outro aspecto importante é a relação entre literatura infantil e políticas públicas de leitura. Programas governamentais e escolares contribuíram para a difusão do livro infantil em espaços antes marginalizados. Bibliotecas comunitárias, feiras literárias e projetos de incentivo à leitura ajudaram a consolidar o hábito da leitura desde os primeiros anos escolares. No entanto, a desigualdade de acesso ao livro ainda representa um desafio significativo no país. A democratização da leitura continua sendo um dos pilares para o fortalecimento da literatura infantil brasileira e para a formação de leitores críticos e sensíveis (CRUZ, 2020).
A literatura infantil brasileira também reflete os diferentes modos de ser criança em um país de dimensões continentais e realidades múltiplas. As narrativas ambientadas no sertão, na floresta, nas grandes cidades e nas comunidades periféricas compõem um mosaico de experiências e vozes. Essa diversidade temática aproxima o leitor de sua própria realidade, ao mesmo tempo em que o convida a conhecer outras formas de vida e de pensamento. O livro infantil, assim, torna-se instrumento de pertencimento cultural e de ampliação do imaginário coletivo (GUIMARÃES E HEIL, 2017).
Nos últimos anos, o avanço das tecnologias digitais tem desafiado e, ao mesmo tempo, renovado a literatura infantil. Livros interativos, plataformas virtuais e recursos multimodais introduzem novas formas de ler e contar histórias. Ainda que o suporte se transforme, a essência da literatura infantil permanece: a capacidade de provocar encantamento, reflexão e diálogo com o imaginário. O desafio contemporâneo está em equilibrar a tradição literária com as possibilidades tecnológicas, garantindo que o conteúdo continue a valorizar a sensibilidade, a linguagem poética e o poder simbólico da narrativa (FONTINELE E AMORIN, 2025).
Portanto, a literatura infantil no Brasil percorreu um caminho de lenta consolidação, mas de extraordinária riqueza criativa. De instrumento pedagógico a expressão artística, ela acompanhou as transformações sociais e educacionais do país, afirmando-se como um dos pilares da formação cultural nacional. Sua trajetória reflete o amadurecimento de um olhar sobre a infância, explorada como um território próprio de experiências, emoções e descobertas. A literatura infantil brasileira, portanto, é espelho e voz da infância que aprende, imagina e transforma o mundo pela força da palavra.

A IMPORTÂNCIA DA NARRAÇÃO

A narração ocupa um papel central no desenvolvimento humano, especialmente na infância, quando o ato de ouvir e contar histórias atua como um dos primeiros instrumentos de construção simbólica do mundo. Pela narrativa, a criança organiza suas experiências, compreende as emoções e dá sentido ao que a cerca. O ato de narrar é, portanto, uma forma de mediação entre o real e o imaginário, entre o vivido e o sonhado, possibilitando à criança acessar universos que extrapolam sua experiência cotidiana, permitindo-lhe experimentar emoções, conflitos e soluções que colaboram para a formação de sua subjetividade (GUIMARÃES E HEIL, 2017).
Desde tempos remotos, a narração oral foi o principal veículo de transmissão de conhecimento e cultura. Antes da escrita, a humanidade preservava seus mitos, lendas e valores através da voz. O contador de histórias era um guardião da memória coletiva, e suas narrativas funcionavam como pontes entre gerações. No universo infantil, essa tradição se perpetua na figura do adulto que lê ou narra histórias, recriando laços afetivos e simbólicos. A palavra contada carrega um poder de encantamento que nenhum outro meio consegue substituir completamente, pois nela estão presentes o tom da voz, o ritmo, o olhar e a emoção que dão vida à história (ARCANJO, 2019).
A narração também tem um papel essencial na formação do imaginário infantil. É por meio das histórias que a criança aprende a imaginar, a sonhar e a projetar possibilidades. O imaginário, entendido como o espaço onde símbolos e imagens se entrelaçam, constitui o alicerce da criatividade e da capacidade de abstração. Quando a criança se identifica com um herói, teme um vilão

ou se encanta com um cenário mágico, ela está exercitando formas complexas de pensamento e emoção. O poder da imaginação, despertado pela narração, não se limita ao entretenimento: ele estimula a construção de sentido e o desenvolvimento de empatia e autonomia (COELHO, 2018).

No contexto educativo, a narração é reconhecida como instrumento fundamental para o aprendizado. Ao ouvir histórias, as crianças entram em contato com estruturas narrativas que ampliam seu repertório linguístico e cognitivo. Elas aprendem a compreender sequências temporais, relações de causa e efeito, além de enriquecerem seu vocabulário e sua capacidade interpretativa. O narrador, nesse processo, atua como mediador entre o texto e a criança, conduzindo-a por um caminho de descoberta e reflexão. Assim, narrar não é apenas um ato lúdico, mas também pedagógico, pois envolve o desenvolvimento da escuta, da atenção e da imaginação crítica (LEAL, 2022).

Além de seu valor cognitivo, a narração possui um poder emocional profundo. As histórias ajudam as crianças na compreensão de seus medos, frustrações e desejos, oferecendo-lhes metáforas que espelham suas próprias vivências. Quando o enredo apresenta desafios e superações, a criança projeta-se nos personagens e aprende, de forma simbólica, a enfrentar os próprios conflitos. O imaginário literário, nesse sentido, cumpre uma função terapêutica: ele acolhe o que é difícil de ser dito e transforma a angústia em linguagem. A narração, assim, se converte em um espaço seguro de experimentação emocional (COELHO, 2018).

A importância da narração também reside em seu potencial de formar comunidades de sentido. Quando uma história é contada, criando um espaço de partilha, onde narrador e ouvintes constroem juntos o significado do texto. Essa dimensão social da narrativa reforça vínculos afetivos e culturais, fortalecendo a identidade coletiva. No caso das crianças, ouvir histórias em grupo desperta o sentimento de pertencimento e o prazer de viver experiências simbólicas compartilhadas. A leitura coletiva em sala de aula, por exemplo, é um exercício de convivência e escuta que ultrapassa o campo da aprendizagem formal, transformando-se em experiência estética e social (COLOMER, 2019).

A narração também é uma ferramenta de preservação da memória cultural. As histórias infantis, sejam elas de tradição oral ou literária, trazem consigo valores, mitos e representações que compõem o imaginário de um povo. Ao ouvir ou ler narrativas tradicionais, as crianças entram em contato com aspectos da cultura de seus antepassados e aprendem a reconhecer-se como parte de uma história maior. Essa dimensão identitária é fundamental em um mundo globalizado, no qual a valorização das raízes culturais se torna uma forma de resistência simbólica e de afirmação da diversidade (ARCANJO, 2019).

Outro aspecto relevante é que o ato de narrar ensina o valor da escuta e da paciência, elementos cada vez mais raros em um tempo dominado pela velocidade e pela imagem. A narrativa literária exige do ouvinte um tipo de atenção que o prepara para compreender textos mais complexos e desenvolver o pensamento crítico. A criança que aprende a ouvir histórias desenvolve uma escuta sensível, capaz de perceber nuances, intenções e emoções. Essa escuta atenta é, posteriormente, transferida para outras formas de linguagem, como o cinema, a música e a convivência social, tornando-se um alicerce para a leitura do mundo (ANDRUETTO, 2021).

A presença do imaginário nas narrativas infantis é, portanto, o que as torna atemporais e universais. O imaginário transcende fronteiras e permite que cada leitor ou ouvinte crie sua própria versão da história. É ele que confere à literatura infantil o poder de encantamento que atravessa gerações. A criança, ao mergulhar no universo do faz de conta, não apenas se diverte: ela aprende a construir hipóteses, a compreender metáforas e a reconhecer emoções. O imaginário é, em última instância, o espaço onde o conhecimento racional se entrelaça com a sensibilidade, e a narração é o fio que costura esses dois mundos (ALMEIDA E SLAVIEIRO, 2017).

Sendo assim, compreender a importância da narração é reconhecer o poder transformador da palavra. Narrar é um ato de cria-

ção e de resistência, capaz de manter viva a tradição, estimular o pensamento e formar indivíduos sensíveis. A narração literária convida a criança a ver o mundo sob novas perspectivas e a perceber que cada história é também uma forma de autoconhecimento. Nesse sentido, o imaginário não é fuga da realidade, mas uma forma ampliada de compreendê-la. A literatura infantil, ao valorizar a arte de narrar, reafirma a força simbólica da linguagem como caminho de formação humana, cultural e afetiva (COLOMER, 2019).

CLÁSSICOS CONTEMPORÂNEOS

O conceito de "clássico" na literatura infantil ultrapassa a noção de antiguidade ou fama. Um clássico é uma obra que se renova a cada leitura, que mantém sua relevância ao longo do tempo e continua a dialogar com diferentes gerações. No universo infantil, essa permanência está relacionada à capacidade do livro de despertar o encantamento, estimular a imaginação e transmitir significados universais. O clássico infantil não se esgota em uma leitura, pois oferece múltiplos níveis de interpretação que pode ser lido por uma criança e relido por um adulto com novas percepções, sem perder sua força simbólica. É essa atemporalidade que transforma determinadas obras em referências permanentes da cultura literária (FONTINELE E AMORIN, 2025).

De acordo com Moreira (2024), o que faz um clássico ser um clássico é, antes de tudo, sua profundidade simbólica e a autenticidade de sua linguagem. Uma história simples pode conter reflexões complexas sobre o mundo, a vida e as emoções humanas. O clássico transcende o tempo porque trata de temas que permanecem vivos: o medo, a coragem, o amor, a amizade, a perda, o crescimento. Esses temas universais, quando apresentados de maneira poética e imaginativa, criam pontes entre o leitor e a essência da experiência humana. A literatura infantil clássica, nesse sentido, não subestima a criança, mas a convida a refletir, a sonhar e a sentir intensamente.

Outro aspecto que caracteriza os clássicos é a sua capacidade de construir universos simbólicos consistentes. Em obras como Alice no País das Maravilhas, Peter Pan ou O Pequeno Príncipe, o leitor é transportado para mundos imaginários que se tornam metáforas da realidade. O espaço fantástico, longe de ser mero cenário de fuga, torna-se território de questionamentos e descobertas. Esses livros não oferecem respostas prontas, mas abrem caminhos interpretativos. Cada releitura é uma viagem diferente, o que garante sua permanência e vitalidade ao longo do tempo (VELLUDO, 2021).

A identificação de um clássico também está ligada à força de seus personagens. Em geral, eles possuem características arquetípicas que ecoam no imaginário coletivo: o herói curioso, o ser em busca de identidade, o amigo fiel, o sábio conselheiro. Esses arquétipos, embora universais, são revestidos por nuances que os tornam singulares. Pinóquio, por exemplo, é mais do que um boneco que quer ser menino; ele simboliza a jornada humana em busca de autenticidade e consciência. Da mesma forma, o Pequeno Príncipe representa o olhar inocente que revela verdades profundas sobre o amor e a essência da vida. Os personagens clássicos permanecem vivos porque dialogam com o inconsciente humano (LEAL, 2022).

Para reconhecer um clássico contemporâneo, é necessário compreender que a literatura infantil não se limita ao tempo de sua publicação, mas à permanência de seu impacto. Há livros recentes que, mesmo lançados há poucas décadas, já se consolidaram como obras de referência por sua qualidade estética e por tocarem questões universais. Exemplos incluem O Menino Maluquinho, de Ziraldo, e A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga, que, embora contemporâneos, alcançaram o status de clássicos nacionais. Ambas as obras exploram o imaginário infantil com sensibilidade e humor, oferecendo às crianças e aos adultos uma leitura sobre liberdade, identidade e o poder de sonhar (RICHE, 2020).

Os clássicos contemporâneos também se destacam por sua capacidade de representar a infância de maneira autêntica, sem idealizações. Eles reconhecem a criança como sujeito de desejos, dúvidas e emoções complexas. A literatura infantil moderna rompeu

com a ideia de que as histórias devem apenas ensinar lições morais. Em vez disso, busca compreender a criança em sua inteireza, oferecendo-lhe narrativas que a respeitam como leitora sensível e crítica. Essa mudança de paradigma explica por que muitas obras recentes alcançaram a mesma relevância dos clássicos tradicionais: elas dialogam com o tempo presente sem perder o caráter universal da arte (FONTINELE E AMORIN, 2025).

Outro elemento fundamental na formação dos clássicos é a linguagem poética. A musicalidade, o ritmo, o uso simbólico das palavras e a beleza das imagens verbais são marcas das obras que perduram. O clássico encanta não apenas pelo que diz, mas pela forma como diz. O estilo torna-se parte inseparável da mensagem. Mesmo em narrativas simples, a escolha das palavras e o modo de narrar conferem densidade estética ao texto. O leitor infantil, sensível à sonoridade e às imagens poéticas, percebe essa qualidade intuitivamente, o que contribui para a fixação da obra em sua memória afetiva (MOREIRA, 2024).

Além do conteúdo literário, os clássicos infantis se mantêm vivos porque se renovam por meio de diferentes linguagens e suportes. Muitas dessas obras foram adaptadas para o teatro, o cinema e a televisão, atingindo novos públicos e consolidando-se no imaginário coletivo. No entanto, sua força não reside apenas nas adaptações, mas na essência narrativa que resiste às transformações culturais. Um verdadeiro clássico sobrevive às modas e às mudanças tecnológicas porque sua mensagem continua a emocionar e provocar reflexão. Ele não se envelhece: transforma-se junto com o leitor (LEAL, 2022).

Os livros infantis que ficam para sempre também se destacam pela sua capacidade de gerar diálogo intergeracional. São obras que pais e filhos, professores e alunos, compartilham com prazer, encontrando nelas sentidos diferentes em cada fase da vida. Esse caráter de comunhão literária é o que garante a transmissão dos clássicos ao longo do tempo. A cada nova leitura, eles se atualizam, mantendo viva a tradição da narrativa e fortalecendo o vínculo entre memória e imaginação. Ler um clássico é, assim, revisitar o passado e reinventar o presente (MOREIRA, 2024).

Os clássicos contemporâneos ainda cumprem uma função social relevante: ajudam a formar leitores críticos em uma era de estímulos rápidos e fragmentados. Em meio ao excesso de informações, essas obras convidam à pausa, à escuta e à reflexão. Elas ensinam que a leitura é uma experiência estética e emocional, não apenas uma atividade escolar. A criança que lê um clássico aprende a decifrar símbolos, a perceber ambiguidades e a lidar com o não dito, como habilidades essenciais para o pensamento crítico e para a sensibilidade artística (VELLUDO, 2021).

Entre os títulos que se tornaram clássicos da literatura infantil universal e brasileira, destacam-se Alice no País das Maravilhas, Peter Pan, O Pequeno Príncipe, Pinóquio, Matilda, O Menino Maluquinho e A Bolsa Amarela. Essas obras, apesar das diferenças culturais e históricas, compartilham um mesmo traço: a capacidade de unir o fantástico ao humano, o sonho à realidade. Nelas, o leitor encontra não apenas uma história, mas um espelho simbólico de sua própria trajetória de crescimento. Por isso, atravessam o tempo e permanecem sempre novas (FONTINELE E AMORIN, 2025).

Andruetto (2021) afirma que um clássico infantil é aquele que educa sem moralizar, emociona sem ser sentimental, e encanta sem perder a profundidade. Ele desafia o leitor a pensar e sentir ao mesmo tempo, convidando-o a participar ativamente da construção de sentido. Os clássicos contemporâneos mostram que a literatura infantil não é um gênero menor, mas um espaço de arte, filosofia e sensibilidade. São livros que ficam para sempre porque falam daquilo que nunca deixa de existir: o desejo de imaginar, de compreender o mundo e de reinventá-lo através das palavras.

AS RELAÇÕES DO APRENDER COM O IMAGINÁRIO DA LITERATURA

A relação entre o aprender e o imaginário na literatura é uma das mais ricas e significativas dimensões do processo educativo. O ato de aprender não se restringe à aquisição de

informações ou ao domínio de habilidades técnicas; ele envolve também o desenvolvimento simbólico, emocional e criativo do sujeito (HOOKS, 2019).

A literatura, especialmente a infantil, é um dos caminhos mais fecundos para essa formação integral, pois convida a criança a pensar e sentir simultaneamente. O imaginário literário amplia a compreensão do mundo, oferecendo à criança uma forma de aprender que transcende o racional e alcança o sensível (COELHO, 2018).

Ao envolver-se em uma narrativa, a criança entra em contato com situações simbólicas que despertam a curiosidade, a empatia e a reflexão. O aprendizado que emerge da literatura não é imposto, mas vivido. Quando o leitor se identifica com um personagem, experimenta indiretamente emoções, dilemas e descobertas que o ajudam a compreender a si mesmo e aos outros. Essa aprendizagem simbólica tem um valor profundo, pois forma a base da inteligência emocional e do pensamento crítico. Assim, o imaginário não é uma fuga da realidade, mas uma ponte que possibilita à criança compreender o real sob novas perspectivas (LEAL, 2022).

O imaginário, presente nas narrativas literárias, atua como um mediador entre o mundo interno e o externo, permitindo que a criança organize suas experiências e atribua sentido ao que vivencia. Por meio das histórias, a criança aprende a construir hipóteses, a lidar com ambiguidades e a aceitar diferentes pontos de vista, em que cada narrativa lida ou ouvida é uma oportunidade de experimentação simbólica, em que o pensamento racional se entrelaça à fantasia, gerando novas formas de conhecimento (ZEILBERMAN, 2014).

No ambiente escolar, a literatura infantil é um recurso pedagógico de imenso potencial, justamente porque estimula o imaginário e a sensibilidade estética. Quando bem trabalhada, ela transforma a sala de aula em um espaço de descoberta e diálogo. A leitura compartilhada de histórias permite que os alunos expressem suas interpretações, opiniões e emoções, desenvolvendo tanto a linguagem quanto o pensamento crítico. A aprendizagem literária é, portanto, um processo coletivo, no qual o professor atua como mediador entre o texto e o imaginário dos estudantes, promovendo o prazer pela leitura e a formação de leitores autônomos (FONTINELE E AMORIN, 2025).

O imaginário literário também tem papel essencial na construção da criatividade. A criança que é exposta à literatura desde cedo desenvolve a capacidade de imaginar cenários, criar personagens e inventar soluções. Esse exercício imaginativo repercute em outras áreas do conhecimento, estimulando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a expressão artística. O aprender, nesse sentido, não se limita à reprodução de conteúdo, mas envolve a criação de novas possibilidades de pensar. A literatura ensina que aprender é também inventar, um ato de liberdade intelectual e afetiva (HOOKS, 2019).

Além disso, o contato com o imaginário literário contribui para a formação ética e social. Ao vivenciar, através das histórias, situações de conflito, solidariedade ou injustiça, a criança aprende valores e desenvolve senso de alteridade. A literatura infantil, por meio de metáforas e narrativas simbólicas, oferece um campo fértil para o debate sobre temas humanos e sociais. Aprender com a literatura é, portanto, aprender a ser — compreender o outro, reconhecer diferenças e exercitar o respeito. Essa dimensão formativa é o que faz da literatura um instrumento insubstituível na educação (MOREIRA, 2024).

Outro aspecto relevante é que o imaginário estimula o aprender prazeroso. Em um mundo marcado pela rapidez e pela fragmentação da informação, a literatura convida à pausa e à contemplação. O prazer estético da leitura desperta o interesse genuíno pelo conhecimento. Quando o aprendizado é mediado pelo encantamento e pela curiosidade, ele se torna mais significativo e duradouro. O imaginário dá cor e forma ao saber, transformando o aprender em uma experiência sensível e memorável (VELLUDO, 2021).

O vínculo entre o aprender e o imaginário também revela que o conhecimento é um processo contínuo de descoberta. A literatura ensina a lidar com o inacabado, com o mistério e com a dúvida, elementos essenciais ao pensamento crítico. Cada leitura é uma nova viagem, um exercício de interpre-

tação e reinvenção. A criança aprende que não há apenas uma verdade, mas muitas formas de ver e compreender o mundo. Esse aprendizado pela via simbólica prepara o sujeito para a complexidade da vida e para a convivência com o diverso (ANDRUETTO, 2021).

Do ponto de vista pedagógico, valorizar o imaginário na aprendizagem é reconhecer a importância da subjetividade no processo educativo. O desenvolvimento intelectual não se separa do emocional e do criativo; ao contrário, esses elementos se entrelaçam e se potencializam mutuamente. A literatura infantil, ao mobilizar emoções, metáforas e símbolos, contribui para a formação de um sujeito sensível e crítico, capaz de compreender o mundo com razão e afeto. Aprender com o imaginário é, em última instância, aprender a ler a si mesmo e ao outro (FONTINELE E AMORIN, 2025).

Sendo assim, as relações do aprender com o imaginário da literatura revelam que o conhecimento é uma construção que envolve emoção, linguagem e fantasia. A leitura literária transforma o ato de aprender em uma experiência de encantamento e descoberta, despertando a imaginação, amplia o olhar e forma indivíduos mais conscientes e criativos. Por isso, integrar o imaginário ao aprendizado não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade formativa. A literatura infantil ensina que aprender é também sonhar, e que, por meio do sonho, o ser humano se torna capaz de compreender e transformar a realidade (MOREIRA, 2024).

CONCLUSÃO

A revisão de literatura desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a literatura infantil representa muito mais do que um gênero destinado ao entretenimento das crianças: ela constitui um instrumento de formação simbólica, estética e cognitiva.

Ao percorrer a trajetória histórica, desde suas origens europeias até a consolidação no Brasil, observou-se que a literatura voltada à infância acompanha as transformações culturais e pedagógicas, bem como espelhando diferentes concepções de criança, de educação e de sociedade. O diálogo entre texto e leitor, mediado pelo imaginário, revela-se essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da criatividade, dimensões indispensáveis à formação do sujeito integral.

Observou-se também que a narração literária exerce papel decisivo na construção do imaginário e da linguagem. Através do ato de narrar, a criança aprende a organizar o pensamento, a compreender o outro e a elaborar suas próprias experiências. Do mesmo modo, os clássicos infantis, desde antigos ou contemporâneos, mantêm-se vivos porque dialogam com temas universais e permanentes da condição humana, oferecendo às novas gerações narrativas que despertam encantamento e reflexão. O que faz um clássico ser um clássico é justamente sua capacidade de permanecer atual, reinventando-se a cada leitura e mantendo-se presente no imaginário coletivo.

A literatura infantil, ao conjugar emoção e conhecimento, revela-se um recurso pedagógico insubstituível. Seu valor formativo está em permitir que o aprender aconteça de forma simbólica, prazerosa e criativa. A criança que lê amplia seu repertório linguístico, cognitivo e afetivo, tornando-se mais capaz de compreender o mundo e de se expressar criticamente diante dele. Assim, o ato de ler e imaginar transforma-se em um exercício de liberdade e construção de sentido, promovendo uma aprendizagem que integra o racional e o sensível.

Portanto, o fortalecimento da literatura infantil nas práticas educativas é condição essencial para o desenvolvimento humano e cultural. Ao reconhecer o poder do imaginário como mediador do conhecimento, a escola e a sociedade reafirmam o compromisso com uma educação que forma leitores autônomos, criativos e éticos. A literatura infantil ensina que aprender é também sonhar e, ao sonhar, a criança descobre em si a capacidade de transformar o mundo e reinventar a própria existência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B.; SLAVIERO, A. M. B. A influência

dos contos de fadas nos contos modernos. Rei Revista de Educação do Ideau, v. 8, n. 17, p.1-15, 03 jan. 2017. Semestral. Disponível em http://www.ideau.com.br/getulio/anterior/index/3/REI+06082014. Acesso em 02 out. 2025.

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

ARCANJO, R. S. A contribuição da literatura (contação de histórias) na educação infantil. 2019. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos. Acesso em: 04 out. 2025.

COELHO, B. Contar Histórias: uma arte sem idade. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2018.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2019.
CRUZ, M. Estrangeiro: poemas. Ilustrações: Ivone Rizzo Bins. Porto Alegre: Pé de Livros, 2020.

GUIMARÃES, J.; HEIL, L. S. O conto de fadas e o desenvolvimento da criança. Revista da Faculdade Sant'ana, vol. 01, n.04, 2017. Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/606/214. Acesso em 04 out. 2025.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LEAL, L. F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
MOREIRA, S. M. B. Explorando novos caminhos: a literatura infantil e juvenil contemporânea. Revista Soletras, n. 49, ano 02, 2024. Disponível em: https://www.e- publicacoes.uerj.br/soletras/article/download/85105/51091/322174. Acesso em 04 out. 2025.
FONTINELE, A. C. S.; AMORIN, C. V. B. Literatura Infantil: A Contação de Histórias como Ferramenta de Aprendizagem na Educação Infantil. In: PEREIRA, D. (Org). Ensino de leitura e produção textual. Livro digital. São Paulo: AYA Editora, 2025. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/Livro/40910/. Acesso em 06 out. 2025.

RICHE, R. M. C. A literatura infantil e juvenil contemporânea e o poder das mídias sociais. Caderno Seminal - Estudos de Literatura, v. 34, n. 34, 2020. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Disponível em: https://www.e- publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/48014. Acesso em 04 out. 2025.

VELLUDO, N. B. "A criação de amigos imaginários: um estudo com crianças brasileiras". Repositório Institucional UFSCar. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Carlos - SP. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6052. Acesso em 06 out. 2025.

ZILBERMAN, R. Como e por que ler: A literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma revisão bibliográfica sobre a tecnologia na educação, com o objetivo de analisar sua influência na transformação das práticas pedagógicas e na construção de novos modelos de ensino-aprendizagem. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de artigos científicos, livros e dissertações publicados em bases de dados acadêmicas reconhecidas, considerando critérios de relevância, atualidade e coerência metodológica. O referencial teórico-metodológico adotado fundamenta-se na abordagem qualitativa e descritiva, buscando compreender de forma crítica como a tecnologia se integra ao contexto educacional e como afeta o papel de professores e estudantes. Os resultados indicam que o uso pedagógico de ferramentas digitais amplia o protagonismo discente, diversifica os métodos de ensino e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e tecnológicas essenciais à contemporaneidade. No entanto, evidenciam-se desafios como a desigualdade de acesso, a carência de formação docente e a ausência de políticas públicas consistentes. Conclui-se que a integração tecnológica requer planejamento, formação continuada e reflexão ética, de modo que a inovação educacional esteja alinhada ao princípio da inclusão e à promoção de uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia educacional; ensino digital; inovação pedagógica; inclusão digital.

INTRODUÇÃO

A incorporação da tecnologia na educação tem provocado profundas transformações na maneira como o conhecimento é construído e compartilhado dentro dos espaços escolares. A digitalização de processos pedagógicos permitiu uma ampliação das possibilidades de ensino, tornando o ambiente educacional mais interativo e dinâmico. Gonçalves et al. (2019) observam que a tecnologia, ao longo de sua evolução, passou de instrumento auxiliar a componente estruturante das práticas pedagógicas, sendo utilizada para potencializar o aprendizado e estimular o protagonismo discente. Essa transição, contudo, demanda uma reconfiguração da postura docente, pois o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber para tornar-se mediador entre o estudante e as múltiplas fontes de informação disponíveis. Nesse sentido, a tecnologia não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também redefine as formas de interação e de produção do saber no contexto educacional contemporâneo.

As mudanças trazidas pelo avanço tecnológico exigem uma reflexão crítica sobre os sentidos e finalidades de sua aplicação na educação. Habowski, Conte e Trevisan (2019) afirmam que a presença da tecnologia no ambiente escolar deve ser compreendida como um fenômeno cultural, que não se limita ao uso de dispositivos, mas envolve a construção de uma cultura digital capaz de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia, quando utilizada de modo consciente e pedagógico, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de favorecer o pensamento crítico e criativo. Essa perspectiva desloca o foco da mera instrumentalização tecnológica para a formação integral do sujeito, reconhecendo que o domínio técnico deve estar subordinado a uma compreensão ética e educativa do uso das ferramentas digitais.

O problema de pesquisa que orienta este estudo foi formulado da seguinte maneira: de que forma a inserção das tecnologias digitais tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem na educação contemporânea, considerando suas potencialidades pedagógicas e os desafios impostos à prática docente?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o papel da tecnologia na educação, destacando suas contribuições para a transformação

das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o aprimoramento das relações entre professores e estudantes no contexto digital. A partir desse propósito central, delineiam-se três objetivos específicos: (I) identificar as principais abordagens teóricas que discutem a integração das tecnologias no ambiente educacional e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; (II) examinar as mudanças metodológicas e pedagógicas decorrentes do uso de ferramentas digitais e recursos tecnológicos nas diferentes etapas da educação; e (III) discutir os desafios e limitações enfrentados pelas instituições de ensino e pelos docentes na adoção e efetivação de práticas educativas mediadas pela tecnologia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem representa um marco significativo na reconfiguração das práticas pedagógicas e na redefinição do papel do professor e do estudante. A ampliação do acesso às ferramentas digitais e à internet transformou o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido nas instituições de ensino. Gonçalves (2019) argumenta que a tecnologia deixou de ser um recurso complementar para se tornar parte estruturante das metodologias educacionais, promovendo novas formas de interação e aprendizagem. Essa mudança não ocorre apenas no nível instrumental, mas implica uma revisão das concepções de ensino, em que o aluno é reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. A mediação tecnológica, nesse sentido, não substitui o papel docente, mas o transforma, exigindo novas competências para orientar, selecionar e interpretar conteúdos em um ambiente digital em constante mutação. A consolidação dessa integração reflete o movimento histórico de incorporação das inovações ao campo educacional e suas consequências para a prática pedagógica.

A compreensão da tecnologia como fenômeno educativo requer uma abordagem que ultrapasse a visão utilitarista e reconheça sua dimensão cultural e formativa. Habowski (2019) considera que a tecnologia deve ser compreendida dentro de uma cultura reconstrutiva, na qual o uso dos recursos digitais seja orientado por valores educativos e pela promoção da criticidade. Esse entendimento permite conceber a tecnologia como mediadora da experiência humana e não como simples mecanismo de transmissão de informações. A educação, ao adotar tecnologias digitais, precisa promover a reflexão sobre seu uso e seus impactos, evitando que o processo de ensino se reduza a uma reprodução técnica descontextualizada. A integração tecnológica, portanto, deve ser entendida como um processo formativo que envolve a reconfiguração dos sentidos pedagógicos e culturais, aproximando os sujeitos do conhecimento de maneira significativa e crítica. Nesse contexto, o ambiente digital torna-se espaço de construção coletiva e de experimentação, ampliando as possibilidades de aprendizagem ao incorporar múltiplas linguagens e formas de expressão.

A trajetória histórica da inserção das tecnologias na educação demonstra que o avanço técnico e o desenvolvimento das práticas pedagógicas caminham de forma interdependente. Klein (2020) destaca que, desde os recursos audiovisuais até as plataformas digitais, cada inovação representou uma tentativa de ampliar o alcance e a eficiência dos processos educativos. A evolução tecnológica, entretanto, não é neutra, pois reflete escolhas pedagógicas e sociais que determinam como e por que os recursos são utilizados. Essa relação dinâmica evidencia que o ensino digital requer mais do que a simples disponibilidade de equipamentos, exigindo planejamento e intencionalidade didática. O reconhecimento dessa historicidade é fundamental para compreender os desafios contemporâneos da educação, marcados pela necessidade de integração coerente entre teoria, prática e tecnologia. Dessa forma, o uso de ferramentas digitais deve ser guiado por objetivos pedagógicos claros, garantindo que a inovação técnica esteja a serviço da aprendizagem e não do tecnicismo.

O processo de formação docente emerge como elemento central para a efetividade da integração tecnológica no ensino. Silva

(2021) propõe um modelo de capacitação inspirado no framework TPACK, que articula o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo como dimensões indissociáveis da prática educativa. Essa proposta evidencia que a competência digital docente não se resume ao domínio técnico, mas envolve a compreensão das potencialidades pedagógicas das tecnologias e sua aplicação contextualizada. O docente, nesse cenário, assume o papel de designer de experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias, adaptando métodos e estratégias às necessidades do aluno. A formação inicial e continuada deve, portanto, incluir o desenvolvimento de competências reflexivas que permitam ao professor atuar de forma crítica e criativa no ambiente digital. Essa transformação exige que as instituições de ensino repensem seus programas de capacitação, criando espaços colaborativos para o compartilhamento de saberes e práticas inovadoras.

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais se tornaram mais evidentes durante a pandemia de COVID-19, quando o ensino remoto emergencial se tornou a principal alternativa para a continuidade das atividades educacionais. Silva (2020) observa que o contexto pandêmico acelerou a adoção de plataformas digitais e metodologias híbridas, mas também expôs desigualdades estruturais e limitações na formação tecnológica dos docentes. Essa experiência revelou a importância das tecnologias para manter a interação pedagógica, mas também mostrou que a infraestrutura e o suporte institucional são determinantes para o sucesso da aprendizagem mediada por meios digitais. Martins (2020) reforça que o ensino remoto não deve ser confundido com ensino digital planejado, pois a ausência de estratégias pedagógicas adequadas pode comprometer o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos estudantes. A pandemia, assim, tornou visível a necessidade de políticas educacionais voltadas à formação tecnológica e à democratização do acesso, reafirmando o caráter social da tecnologia na educação.

A consolidação da cultura digital no campo educacional demanda uma perspectiva integrada entre inovação, equidade e pedagogia crítica. Habowski (2019) enfatiza que a tecnologia deve ser inserida na escola como instrumento de reconstrução cultural e emancipação intelectual, e não como produto de consumo. Gonçalves (2019) complementa que a efetividade dessa integração depende da criação de ecossistemas de aprendizagem que estimulem a colaboração e a autonomia do estudante. Martins (2020) acrescenta que o ambiente digital precisa ser planejado como espaço de diálogo e reflexão, superando práticas transmissivas e fragmentadas. A tecnologia, portanto, quando incorporada de forma intencional e crítica, amplia o alcance das ações pedagógicas e fortalece a relação entre teoria e prática. A integração das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem é, assim, um processo contínuo de reconfiguração institucional e cultural, no qual professores e alunos se tornam coautores do conhecimento, atuando em um contexto educacional marcado pela complexidade e pela interatividade.

A implementação das tecnologias digitais na educação enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que comprometem sua plena efetividade no cotidiano escolar. As diferenças de infraestrutura entre instituições públicas e privadas resultam em condições desiguais para a inserção de recursos tecnológicos e para a formação de uma cultura digital equitativa. Barbosa (2021) analisa que a ausência de políticas integradas de investimento em conectividade, equipamentos e suporte técnico limita o potencial das tecnologias como ferramentas de transformação educacional. Essa limitação material repercute na prática docente, uma vez que professores, mesmo conscientes da importância do uso digital, encontram dificuldades para incorporar as tecnologias de maneira planejada e contínua. Além disso, a carência de suporte institucional contribui para que a inovação pedagógica dependa mais da iniciativa individual do educador do que de estratégias sistematizadas de formação e acompanhamento, o que reforça a desigualdade no uso dos recursos digitais entre escolas.

A resistência docente diante das tecnologias também se apresenta como um desafio re-

levante para a efetivação de práticas inovadoras mediadas por meios digitais. Pontes (2022) explica que muitos professores associam o uso de ferramentas tecnológicas a um processo de desvalorização de sua atuação, o que gera insegurança e receio em relação às novas metodologias de ensino. A ausência de programas contínuos de formação, somada à sobrecarga de trabalho, intensifica essa resistência e impede que as potencialidades tecnológicas sejam plenamente exploradas. A integração de recursos digitais exige tempo, planejamento e domínio técnico-pedagógico, condições que nem sempre são proporcionadas pelas instituições. Nesse contexto, o processo de adaptação às mudanças tecnológicas tende a ser fragmentado e, muitas vezes, restrito à aplicação superficial de ferramentas, sem uma reflexão mais profunda sobre seus impactos pedagógicos e sociais. Assim, a resistência docente não deve ser entendida como rejeição à tecnologia em si, mas como reflexo de um sistema educacional que ainda carece de condições adequadas para sua incorporação crítica e sustentável.

A dimensão política da tecnologia na educação revela outro conjunto de limitações que afetam sua implementação de forma abrangente. Valente e Almeida (2020) destacam que as políticas públicas brasileiras voltadas à tecnologia educacional têm se caracterizado por descontinuidades e falta de planejamento de longo prazo, o que compromete a consolidação de programas estruturantes. A ausência de integração entre diferentes esferas administrativas e a fragmentação de projetos resultam em ações pontuais e de baixo impacto pedagógico. Essa situação dificulta o alinhamento entre o avanço tecnológico e as necessidades reais das escolas, que continuam enfrentando problemas básicos de infraestrutura e conectividade. A política educacional, para ser eficaz, deve considerar a tecnologia como eixo transversal das práticas pedagógicas, e não apenas como um recurso adicional. A falta de continuidade nas ações públicas, portanto, perpetua a dependência de iniciativas isoladas e impede que a transformação digital alcance todas as camadas do sistema educacional, reproduzindo desigualdades históricas e regionais.

A questão da desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos permanece como um dos maiores entraves à inclusão digital e à equidade educacional. Resende (2021) observa que o acesso desigual às tecnologias reproduz as disparidades socioeconômicas já existentes, dificultando o desenvolvimento de uma cultura digital democrática. Nas regiões periféricas e em escolas de contextos vulneráveis, a carência de equipamentos e de internet de qualidade restringe a possibilidade de participação ativa dos estudantes em atividades mediadas por tecnologia. Essa exclusão digital não se limita à dimensão material, mas se estende à falta de formação crítica sobre o uso ético e produtivo das tecnologias. O problema, portanto, é também pedagógico, pois a ausência de oportunidades tecnológicas adequadas reduz a capacidade dos estudantes de desenvolverem competências digitais essenciais para o mundo contemporâneo. Assim, o desafio da equidade tecnológica deve ser compreendido como parte integrante do debate sobre justiça social e direito à educação, exigindo políticas inclusivas e sustentáveis.

A pandemia de COVID-19 ampliou o debate sobre os limites e possibilidades da tecnologia na educação, revelando vulnerabilidades estruturais e pedagógicas do sistema educacional. Moreira (2020) argumenta que o ensino remoto emergencial evidenciou tanto o potencial das tecnologias para garantir a continuidade da aprendizagem quanto as lacunas na formação de professores e na preparação institucional. A transposição abrupta do ensino presencial para o virtual mostrou que muitos docentes não possuíam formação adequada para o uso de plataformas digitais e metodologias ativas. Além disso, o isolamento social intensificou as desigualdades de acesso, especialmente entre estudantes de baixa renda. O período pandêmico, portanto, expôs a necessidade de uma reestruturação mais profunda das práticas pedagógicas, em que o uso da tecnologia seja planejado e articulado a objetivos educacionais consistentes. A experiência revelou que o simples acesso à tecnologia não é suficiente, sendo indispensável o investimento em formação docente e na criação de

ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos.

A superação das limitações que envolvem a implementação tecnológica requer uma abordagem sistêmica que considere a interdependência entre infraestrutura, formação e cultura institucional. Valente (2019) ressalta que a consolidação das tecnologias na educação superior depende do uso de metodologias ativas que promovam o engajamento e a autonomia discente, princípios que também se aplicam à educação básica. Barbosa (2021) complementa que a criação de redes de apoio entre professores e gestores pode contribuir para o fortalecimento da cultura digital nas escolas, estimulando o compartilhamento de experiências e soluções. Resende (2021) enfatiza que políticas consistentes de formação continuada são fundamentais para garantir que os docentes desenvolvam competências digitais de forma crítica e integrada às suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, a tecnologia deixa de ser um elemento externo à escola e passa a ser parte de sua identidade institucional, promovendo uma educação mais coerente com as exigências da sociedade contemporânea e com o princípio da inclusão digital como direito educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados apresentados pelos autores revela uma convergência quanto ao papel da tecnologia como elemento transformador da prática docente, embora suas abordagens apresentem nuances distintas. Gonçalves (2019) compreende a tecnologia como estrutura essencial da educação contemporânea, responsável por modificar o modo de construção do conhecimento e redefinir as funções de professores e estudantes. Habowski (2019), por sua vez, propõe uma leitura mais crítica e cultural, destacando que a tecnologia não pode ser reduzida à dimensão técnica, devendo ser inserida em um contexto de reconstrução de sentidos pedagógicos. Ambas as perspectivas dialogam ao reconhecer a centralidade da tecnologia, mas divergem quanto à ênfase: enquanto Gonçalves (2019) enfatiza a funcionalidade pedagógica das ferramentas digitais, Habowski (2019) prioriza a reflexão ética e cultural que sustenta seu uso formativo. A complementaridade entre esses autores está em demonstrar que a integração tecnológica só é completa quando aliada a um projeto educacional que una inovação e criticidade.

A historicidade da incorporação tecnológica é outro ponto de análise relevante nos trabalhos de Klein (2020) e Gonçalves (2019), que tratam da evolução dos recursos digitais e de sua adaptação às práticas pedagógicas. Klein (2020) identifica uma relação direta entre o avanço tecnológico e a transformação das metodologias de ensino, destacando que cada inovação provocou uma reorganização do processo educativo. Gonçalves (2019) complementa essa leitura ao argumentar que a tecnologia passa a ocupar um papel estrutural na sala de aula, tornando-se indispensável para o aprendizado significativo. Ambos convergem na ideia de que o uso de ferramentas digitais não deve ser pontual, mas parte de um processo contínuo de atualização pedagógica. Entretanto, Klein (2020) ressalta a necessidade de intencionalidade didática, apontando que a simples adoção tecnológica não garante aprendizagem efetiva. Dessa forma, a análise conjunta evidencia a importância da contextualização histórica e pedagógica da tecnologia na educação.

O papel do professor nesse novo cenário é amplamente discutido por Silva (2021) e Habowski (2019), que compreendem o docente como mediador entre o estudante e o conhecimento digitalizado. Silva (2021) defende a necessidade de uma formação baseada em competências tecnológicas e pedagógicas articuladas, inspirada no modelo TPACK, para garantir o uso adequado das ferramentas digitais. Habowski (2019) complementa essa visão ao propor que o professor, além de dominar as tecnologias, precisa atuar de forma reflexiva, questionando seus impactos na cultura escolar. Há, portanto, um diálogo direto entre ambos, pois enquanto Silva (2021) enfatiza a capacitação técnica e metodológica, Habowski (2019) amplia o debate ao incluir a dimensão ética e crítica. Essa complementaridade reforça que a formação docente não pode se limitar à instru-

mentalização, devendo considerar também o desenvolvimento de uma consciência pedagógica sobre o uso responsável e criativo da tecnologia.

A pandemia de COVID-19 trouxe novas dimensões à discussão sobre o uso da tecnologia na educação, como apontam Silva (2020) e Martins (2020). Silva (2020) analisa que o ensino remoto emergencial representou um marco no uso das tecnologias digitais, permitindo a continuidade das aulas, mas também revelando desigualdades e limitações na preparação docente. Martins (2020) amplia esse diagnóstico ao afirmar que o ensino remoto não correspondeu a um modelo pedagógico consolidado, mas a uma adaptação improvisada diante da crise. A análise conjunta dos autores evidencia convergência quanto à urgência de políticas educacionais voltadas à formação tecnológica e à necessidade de suporte institucional para garantir a eficácia do ensino digital. A divergência surge apenas quanto à natureza da mudança: enquanto Silva (2020) vê o período como um catalisador de inovação, Martins (2020) entende-o como um reflexo das lacunas estruturais do sistema educacional.

O conceito de cultura digital e sua influência no ambiente escolar é abordado por Habowski (2019) e Martins (2020), ambos preocupados com a dimensão social da tecnologia. Habowski (2019) entende a cultura digital como processo de reconstrução cultural, em que a escola deve promover o uso consciente das ferramentas tecnológicas para fortalecer o pensamento crítico. Martins (2020), ao analisar o contexto da pandemia, observa que a ausência dessa cultura resultou em práticas pedagógicas fragmentadas e pouco participativas. As duas perspectivas se complementam ao mostrar que a tecnologia só cumpre função educativa quando integrada a um projeto pedagógico coerente, capaz de formar sujeitos autônomos e críticos. Essa convergência reforça a ideia de que a cultura digital deve ser entendida como parte constitutiva do currículo e não como elemento periférico ou de apoio eventual ao ensino.

A desigualdade de acesso e seus reflexos na inclusão educacional são examinados por Resende (2021) e Moreira (2020), que convergem ao reconhecer que a infraestrutura precária e as disparidades regionais comprometem a democratização do ensino digital. Resende (2021) demonstra que o acesso desigual aos equipamentos tecnológicos reproduz as desigualdades sociais existentes, limitando as oportunidades de aprendizagem. Moreira (2020) acrescenta que a pandemia ampliou essas barreiras, evidenciando que muitos estudantes ficaram excluídos do processo educacional remoto. As análises dos dois autores se complementam ao apontar que a inclusão digital não se restringe ao fornecimento de recursos materiais, mas envolve também políticas de formação docente e suporte pedagógico. Assim, a democratização tecnológica depende da articulação entre infraestrutura, equidade e políticas educacionais de longo prazo.

A discussão sobre políticas públicas e planejamento de longo prazo é central nos trabalhos de Valente e Almeida (2020) e Barbosa (2021). Valente e Almeida (2020) ressaltam a descontinuidade das políticas de tecnologia educacional no Brasil, o que impede a consolidação de projetos estruturantes nas escolas. Barbosa (2021) amplia o debate ao analisar que, mesmo quando políticas são implementadas, sua eficácia depende do acompanhamento institucional e da existência de estratégias de formação continuada. A convergência entre os autores está em reconhecer que a ausência de planejamento sistêmico compromete a sustentabilidade das inovações tecnológicas. Ambos destacam a importância de políticas integradas que articulem investimento, infraestrutura e capacitação, reforçando que a transformação digital deve ser pensada como processo coletivo e institucionalizado, e não como iniciativa isolada de docentes ou escolas.

A resistência docente frente à adoção de tecnologias educacionais é debatida por Pontes (2022) e Silva (2021), que convergem ao reconhecer que o medo e a insegurança são consequências da ausência de formação adequada. Pontes (2022) mostra que muitos professores associam o uso da tecnologia à perda de autoridade ou à complexidade operacional das ferramentas. Silva (2021), por outro lado, entende essa resistência como resultado de uma lacuna entre a formação

pedagógica tradicional e as novas exigências digitais. A análise conjunta evidencia que a resistência não é aversão à inovação, mas reflexo de um contexto institucional que ainda não garante condições estruturais e pedagógicas para o uso eficaz da tecnologia. Assim, a superação dessa barreira depende da valorização docente e da implementação de programas contínuos de capacitação que unam técnica, teoria e reflexão crítica.

A relação entre tecnologia e equidade educacional é explorada por Resende (2021) e Valente (2019), que destacam o impacto das condições desiguais de acesso e da falta de metodologias inclusivas. Resende (2021) enfatiza que a exclusão digital impede a formação de competências essenciais para a vida social e profissional, perpetuando desigualdades históricas. Valente (2019) acrescenta que o uso de metodologias ativas pode minimizar essas disparidades ao promover maior engajamento e autonomia dos estudantes, desde que acompanhadas por políticas de inclusão tecnológica. Ambos os autores concordam que o problema da desigualdade tecnológica é estrutural e requer ações articuladas entre Estado, escola e sociedade. A análise comparativa revela que a tecnologia, quando implementada de forma crítica, tem potencial para reduzir desigualdades, mas quando mal gerida pode reforçá-las.

A influência das metodologias digitais sobre o papel do estudante no processo educativo é discutida por Klein (2020) e Valente (2019). Klein (2020) observa que o uso de plataformas digitais favorece práticas de aprendizagem colaborativa e autônoma, deslocando o foco do ensino centrado no professor para o aluno protagonista. Valente (2019) complementa que as metodologias ativas, ao integrar tecnologia e conteúdo, permitem que o estudante construa conhecimento de forma participativa. As visões dos dois autores se interligam ao indicar que a tecnologia, quando usada de modo reflexivo, contribui para a formação de competências cognitivas e sociais. No entanto, ambos alertam que essa transformação só ocorre quando há suporte institucional e formação adequada para os docentes, demonstrando que a autonomia discente depende de uma estrutura pedagógica sólida e integrada.

A sobrecarga de trabalho docente decorrente da transição tecnológica é examinada por Barbosa (2021) e Pontes (2022). Barbosa (2021) explica que a introdução de novas ferramentas digitais exige do professor um esforço adicional de planejamento, adaptação e avaliação, muitas vezes sem o devido apoio técnico. Pontes (2022) acrescenta que essa sobrecarga afeta a disposição dos docentes para inovar, criando um ciclo de resistência e esgotamento. Ambos os autores reconhecem que a falta de suporte institucional e de tempo para formação contínua são fatores que comprometem o uso eficiente da tecnologia. A análise conjunta sugere que a transformação digital deve vir acompanhada de políticas que contemplem a reorganização do trabalho docente, garantindo condições reais para a integração tecnológica sem comprometer o bem-estar profissional.

O vínculo entre inovação tecnológica e cultura institucional é evidenciado por Habowski (2019) e Barbosa (2021), que destacam a necessidade de uma reestruturação organizacional nas escolas. Habowski (2019) defende que a cultura digital deve ser construída coletivamente, valorizando a experimentação e a reflexão crítica. Barbosa (2021) observa que as instituições ainda tratam a tecnologia como um componente externo, o que dificulta sua consolidação como prática cotidiana. As perspectivas convergem ao afirmar que a verdadeira inovação depende da incorporação da tecnologia à identidade pedagógica da escola. A análise dos dois autores mostra que a tecnologia só se torna elemento transformador quando integrada a uma cultura educacional que valoriza o diálogo, a autonomia e a cooperação.

A discussão sobre intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias é abordada por Klein (2020) e Silva (2021). Klein (2020) argumenta que o uso eficaz das ferramentas digitais exige planejamento coerente e objetivos educacionais claros. Silva (2021) reforça essa visão ao afirmar que o docente deve compreender as tecnologias como instrumentos de mediação do conhecimento e não como fins em si mesmas. As contribuições de ambos evidenciam a importância de vincular as práticas digitais ao desenvolvimento de competências cognitivas e críticas.

O diálogo entre os autores demonstra que o sucesso da integração tecnológica depende mais da ação pedagógica do que dos recursos disponíveis, reafirmando o papel central do professor como mediador e curador de conteúdos no ambiente digital.

A construção de ecossistemas de aprendizagem sustentáveis é discutida por Gonçalves (2019) e Barbosa (2021), que relacionam a tecnologia à criação de ambientes colaborativos e participativos. Gonçalves (2019) defende que a aprendizagem digital deve favorecer o protagonismo do aluno e o compartilhamento de saberes, enquanto Barbosa (2021) observa que a ausência de políticas institucionais dificulta a consolidação desses ambientes. A convergência entre os autores está em reconhecer que a sustentabilidade da educação digital depende de redes de cooperação entre professores, alunos e gestores. Essa análise reforça que a integração tecnológica deve ser acompanhada de uma cultura de colaboração, capaz de transformar as práticas pedagógicas e promover inovação contínua.

A análise global das contribuições evidencia que, apesar das divergências de enfoque, os autores compartilham a compreensão de que a tecnologia é elemento indissociável da educação contemporânea. Habowski (2019) valoriza o aspecto cultural e crítico, enquanto Valente (2019) destaca o potencial metodológico e participativo. Klein (2020) reforça a importância da intencionalidade pedagógica, e Barbosa (2021) enfatiza os desafios estruturais e institucionais. As visões se complementam ao demonstrar que a integração tecnológica bem-sucedida exige equilíbrio entre inovação, infraestrutura e formação crítica. A convergência das análises indica que o futuro da educação digital depende da construção de políticas integradas e da valorização docente, garantindo que a tecnologia atue como meio de transformação e inclusão social, e não como fator de ampliação das desigualdades existentes.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre tecnologia na educação permitiu compreender que a inserção dos recursos digitais nas práticas pedagógicas constitui um processo irreversível e profundamente transformador, que redefine o papel de todos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. A tecnologia deixou de ser um mero instrumento auxiliar para se tornar parte integrante da construção do conhecimento, promovendo novas formas de interação, autonomia e participação. Essa integração, entretanto, exige mais do que infraestrutura ou acesso a equipamentos, demandando também reflexão crítica sobre os objetivos pedagógicos e o uso responsável das ferramentas digitais. O estudo evidenciou que o uso planejado e intencional da tecnologia pode ampliar a capacidade cognitiva e comunicativa dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades compatíveis com as exigências do século XXI.

A análise mostrou ainda que a efetividade do ensino mediado por tecnologia depende de fatores estruturais, institucionais e humanos, sendo indispensável a formação contínua dos docentes e o fortalecimento de políticas públicas que garantam equidade no acesso digital. A ausência de preparo técnico e pedagógico compromete o potencial transformador das tecnologias, reproduzindo desigualdades e limitando o alcance das práticas inovadoras. Dessa forma, a educação digital deve ser compreendida como um processo sistêmico, que envolve planejamento, investimento e acompanhamento permanente. É preciso que as instituições escolares adotem uma visão integrada entre tecnologia, currículo e metodologia, de modo a assegurar que os recursos digitais sejam utilizados como instrumentos de mediação do conhecimento e não apenas como complementos técnicos às aulas tradicionais.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia na educação representa tanto uma oportunidade de renovação quanto um desafio de reorganização pedagógica, exigindo compromisso coletivo e reflexão crítica sobre seu papel social. A construção de uma cultura digital educacional sólida requer que professores, gestores e estudantes compreendam a tecnologia como meio de inclusão, cooperação e autonomia intelectual. A consolidação desse processo depende da articulação entre inovação e equidade, garantindo que o avanço

tecnológico esteja a serviço do aprendizado significativo e da formação cidadã. Assim, a educação mediada pela tecnologia deve ser entendida como um espaço de transformação permanente, capaz de integrar conhecimento, ética e criatividade em prol de uma sociedade mais justa e preparada para o futuro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco Danilo Duarte; MARIANO, E. de F.; SOUSA, JM de. Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente. Conjecturas, v. 21, n. 2, p. 38-60, 2021.

GONÇALVES, Me Jonas Rdorigo et al. A evolução da tecnologia na educação. Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros, v. 10, n. 37, p. 21-34, 2019.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. Educação & Sociedade, v. 40, p. e0218349, 2019.

KLEIN, Danieli Regina et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. EDUCERE-Revista da Educação da UNIPAR, v. 20, n. 2, 2020.

MARTINS, Sandra Cristina Batista et al. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. Revista Interacções, v. 16, n. 55, p. 6-27, 2020.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A prática docente do professor de matemática na educação, profissional e tecnológica por intermédio das novas tecnologias da educação matemática. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 10, p. e3102039-e3102039, 2022.

RESENDE, Ma Flávia Grecco. Tecnologia e educação. Revista Estudos e Negócios Academics, v. 1, n. 2, p. 68-74, 2021.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

SILVA, Juarez Bento Da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. Educação em revista, v. 37, p. e232757, 2021.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. Trabalho & Educação, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. Education Policy Analysis Archives, v. 28, p. 94-94, 2020.

O DESENHO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES

CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA

RESUMO
Este trabalho relaciona o desenho infantil, enquanto forma de expressão, às construções históricas e sociais como infância e escola, que sofreram suas alterações ao longo dos anos. À luz destes panoramas, discorre-se sobre a relação entre sujeito, instrumento e suporte no ato de desenhar; sobre esta manifestação gráfica, linguagem que comunica desejos e intenções das mais diversas maneiras. Utilizando-se deste repertório, são apresentadas reflexões sobre a prática docente frente aos trabalhos infantis, trazendo por fim relatos de uma experiência em sala de aula. A pesquisa também se debruça sobre os impactos das concepções de infância na valorização do desenho como linguagem legítima, destacando como diferentes áreas do conhecimento — como a pedagogia, a psicologia, a estética e a sociologia — passaram a reconhecer o grafismo infantil como expressão significativa. O texto evidencia que, mais do que uma simples atividade escolar, o desenho é uma forma de comunicação que revela o modo como a criança percebe e interage com o mundo, sendo, portanto, um campo fértil para investigações e práticas educativas sensíveis e respeitosas. Além disso, o artigo propõe uma reflexão sobre o papel do educador na mediação entre liberdade expressiva e orientação técnica, defendendo uma abordagem que valorize tanto a espontaneidade quanto o cultivo da linguagem gráfica. A ideia de "desenho cultivado" é apresentada como uma alternativa pedagógica que reconhece o desenho como prática aprendida e culturalmente alimentada. Assim, o trabalho reafirma a importância de manter viva essa forma de expressão, integrando-a às demais linguagens escolares e promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: desenho – linguagem – infância.

INTRODUÇÃO

O desenho, manifestação gráfica, estética e cultural, é uma das formas de expressão mais ricas e antigas da humanidade. Trata-se de uma estrutura de esforço comunicativo que antecede inclusive a própria escrita fonética e que pode manifestar-se com a intenção de narrar um fato, socializar-se, mas que por vezes também ocorre apenas pelo caminho do prazer, do lúdico, da diversão: de imprimir marcas em uma superfície de maneira quase despretensiosa.

O desenho traz significações que caminham entre o prazer do gesto (de um fazer) até uma intenção de fala, escritura. E como aspecto da vida humana, o desenho, que faz parte tanto do mundo adulto quanto do infantil, dá-se a ocupar os espaços que bem quer. Ele não se restringe e invade a casa, o escritório, o parque, a areia da praia e as salas de aula, desde o momento mais singelo e mais sutil de intimidade entre um sujeito e um instrumento que lhe permita expressar o que quer que seja.

Sendo assim, torna-se válido atentar para como tal manifestação acontece dentro do cotidiano escolar e quais espaços ocupa: de que maneira aparece, e como é ou pode ser fomentado. Seja nas linhas soltas ou garatujas, seja nas figurações bem delimitadas, as possibilidades de interação entre suportes e instrumentos são inúmeras. São possibilidades de interação capazes de estabelecer parcerias tão bem seguras e consolidadas como aquela que há entre lápis e papel, bem como algumas outras tão mais surpreendentes e inovadoras. Certamente são encontros passíveis de encher olhos curiosos e aguçar sentidos.

O CONCEITO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA E O DESENHO

Para falar de desenho proponho a discussão sobre o conceito de infância. Tomemos esta como uma ideia construída socialmente, uma concepção que nem sempre se delineou da mesma forma que nos dias atuais. De fato, as crianças já chegaram a ser consideradas até mesmo como semelhantes aos adultos e, portanto, tratados como tais. Em

"A história Social da Criança e da Família", o historiador e medievalista Ariès (1981) relata com clareza, por exemplo, os diferentes momentos históricos que nos encaminharam a nossos discursos atuais sobre a infância, passando de períodos de indistinção entre o mundo adulto e infantil até os sentimentos de "paparicação" e proteção de sua ingenuidade.

A concepção sobre a infância que se adota, aliada às percepções que dela advém, possui o impacto necessário para exercer influências em tantas áreas quantas as que forem por ela tangenciadas. Assim, a concepção de infância vigente em cada época determina modos de pensar e agir nos mais diversos âmbitos.

Tendo como base este cenário de mudanças na filosofia do que seria ou não a infância, os infantes, por sua vez, se fizeram foco de olhares de especialistas de diversas ordens. Surgiram inúmeras pesquisas sobre o imaginário, comportamento, desenvolvimento físico, psíquico e motor das crianças. E como não poderia deixar de ser, muito se investigou sobre seus registros, sua ação criadora passível de deixar marcas, nesta pesquisa especificamente as marcas deixadas pelo desenho.

"O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. (...) Primeiro, de 1880 a 1900, descobre-se a originalidade da infância, depois da influência das ideias de Rousseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança. Em seguida, o desenho é introduzido no tratamento psicanalítico: em 1926, Sophie Morgenstern trata desse modo um caso de mutismo numa criança de 9 anos. Paralelamente, prosseguem estudos sobre o `sentido estético da criança´; (...) quanto aos sociólogos, inclinaram-se desde logo pela comparação entre os desenhos infantis oriundos de diversos países." (Mèredieu, 2006, p.2)

No momento em que o desenho infantil despontava olhares de curiosidade sob tantas óticas de conhecimento, Rousseau (1712-1778), no século XVIII deixou sua contribuição ao conceber tais registros não mais como indícios de tentativas fracassadas frente aos desenhos dos adultos, como eram frequentemente compreendidos, mas passando a vê-los como dotados de espontaneidade, abrindo caminho então para a compreensão das fases de desenvolvimento infantil. O filósofo veio a propor, baseando-se neste novo ideário de infância, uma concepção de ensino que nele se inspirasse: tendo deixado na Antiguidade as imagens de mini-adultos, miniaturas imperfeitas,

Rousseau propunha conceber o infante de maneira integral, e não como um "vir-a-ser", um ser incompleto. Essa postura interferia decisivamente na maneira de contemplar e interpretar as produções destes sujeitos.

Observamos assim o interesse dos campos da psicologia, pedagogia, sociologia e estética pela questão do grafismo infantil tal qual é sugerido por Florence de Mèredieu. Entusiasmo esse, que, segundo a autora, gerou mitos:

"mito da espontaneidade infantil (como se não soubéssemos até que ponto a criança é condicionada pelo meio), mito da arte infantil, quando é evidente que a criança se situa aquém de qualquer pesquisa estelizante" (2006, p.3). Seria oportuno acrescentar a estes mitos, a ideia de "laissez-faire", do "deixar fazer" desembasado e desinstrumentalizado que algumas vezes se interpretou deturpadamente dos pressupostos da Escola Nova, que busca pela liberdade de expressão e espontaneidade.

Vale, no entanto, destacar o sentido estético aí envolvido:

"Animados por um desejo de desestruturação, os artistas contemporâneos voltaram-se para as formas de produção situadas à margem da arte tradicional. (...) Rejeitando o museu e o ensino tradicional, os artistas desejam voltar ao ponto zero da criação, recomeçar tudo desde as bases. Klee qualifica-se de ´homem infantil` e busca reencontrar um estágio primário, um `espírito branco`". (Mèredieu, 2006, p.5)

São citados Klein, Klee, Miró e Hartung como alguns dos nomes de artistas que apresenta-

ram interesse ímpar por uma arte inspirada nas marcas infantis, e que resultou na busca pelo prazer do gesto e da ação, assim como ocorre às crianças nos primeiros contatos artísticos, atribuindo destaque à criação, ao momento da ação.

"Essa valorização estética do grafismo infantil é igualmente clara em artistas como Klein, que deixa a linha correr e proliferar jogando ao acaso, ou ainda em Miró, que, ao mesmo tempo em que a 'técnica' do rabisco, utilizará processos infantis como o 'enchimento', preenchimento da superfície por uma constelação de pontos, estrelas e signos." (Mèredieu, 2006, p.8-9,)

É sem dúvida interessante perceber o impacto das produções infantis nestes artistas, marcando de fato um momento histórico. Vale ter em mente a representação que reside neste interesse, tal qual o fora feito na pedagogia, psicanálise e sociologia, delegando ao desenho infantil um papel muito diferente de outrora.
Poderia se destacar, porém, a peculiaridade própria destas investigações. De modo diferente das outras áreas de conhecimento, arriscamo-nos a destacar a ousadia do campo estético no que diz respeito às audaciosas tentativas de aproximação dos artistas às crianças no campo do fazer, da ação. Mais do que observação e análise, este campo mais do que qualquer outro incluiu as tentativas de encontro através do gesto, da experiência deste ato criador mesmo quando assinaladas as diferenças a respeito de conscientizações e intencionalidades entre crianças e artistas.
Investigações que se debruçaram de maneira singular sobre o fazer infantil.

LINHAS, GESTOS E FIGURAS: O CULTIVO DA LINGUAGEM GRÁFICA

Desde cedo todos o ser humano inicia investigações e experimentações com a linguagem do traço. Explorações que se concretizam já nos traços das crianças da mais tenra idade que, ainda sem figurar, manifestam neste momento o prazer que sentem pelo gesto, um "prazer motor" associado ao prazer visual que o movimento imprime no papel através das cores, das linhas. O desenho representa linguagem, comunicação de desejos e intenções, e, ao mesmo tempo, o prazer da gestualidade, do rabisco, do "fazer".
Edith Derdyk, (2006, p. 24) expressa a natureza essencialmente transitiva do desenho: além de dialogar diretamente tanto com a arte, ciência e técnica, também apresenta as mais diversas possibilidades de materialidade. Sem restringir-nos apenas às pontas de lápis e folhas de papel, ele fica evidente nas pegadas na areia, nos riscos com carvão ou tijolos no chão nas brincadeiras de rua, na disposição material que se faz de blocos ou brinquedos empilhados ou cercados, em linhas e rastros que pulsam, vibram por ocupar os mais diversos espaços. Mais do que o registro de uma forma, nos mais perfeitos e convencionais padrões, um desenho pode representar o registro sensível de um encontro, um acontecimento, uma relação que se dá entre o sujeito e a ação dos traços, o sujeito e a ideia, ou entre o sujeito e o objeto que se usa ou que se quer captar.
Anteriormente à figuração, observamos nas crianças bem pequenas, a este exemplo, linhas repletas de significações: como citamos, dos prazeres do gesto, do corpo, da ação.

"Quando desenha no papel, objeto que existe fora dela, a criança interage com ele, com o lápis, a cor, o chão, a parede, ligando sua ação com os mais diversos movimentos corporais: exclama, canta, balança-se ou até manifesta o silêncio. A criança promove uma comunhão entre ela e o meio, entre ela e o cosmos. A propriedade que a criança estabelece com os seres, com os objetos, com as situações, depende da intensidade afetiva, do tônus energético que ela mantém como qualidade de relação com o mundo. Tal como o instrumento é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança estabelece com o desenho possibilita a experiência de novas realidades. O gesto que produz e imprime marcas no papel, traços, caminhos, pontuações, ritmos possui um valor dinâmico. Inicialmente a criança garatuja desordenada, caótica, casual e longitudinalmente em todas as direções." (Derdyk, 2010,

p. 58)
Derdyk fala acima da relação entre desenho e corpo nas crianças menores, nas garatujas caóticas que às vezes nem cabem nas margens do papel, de tão expandidas. Guardadas, é claro, as diferenças a serem consideradas em cada faixa etária, vale buscar por uma prática pedagógica que possa ter em vista, em seus objetivos, esta relação entre o homem e seu meio, entre a vontade e a busca por intensidade. Em lugar de um desenho vazio, um desenho que se volte para desejo de expressão de si mesmo. Vale assim levar em conta as manifestações gráficas em que se permite que fluam as linhas de maneira mais entregue ao gozo da mão, sem a preocupação exacerbada com o resultado, com o produto enfim.
Depois das garatujas, outras ocupações vão ganhando os papéis e demais suportes:

"Do caos surge a necessidade imperiosa de ordenação. Dos rabiscos emergem certas formas básicas. A tendência de identificar e desenhar formas é inata na criança. (...) As linhas correm paralelamente, encontram-se, cruzam-se compõe-se. Nascem as cruzes, as radiais, os diagramas. E destas novas combinações e aglomerados nascem as mandalas, os sóis. Como num jogo de equilíbrio, as formas e todas as espécies de sinais gráficos se estruturam, se compõem, surgindo as figurações: as casas, as pessoas, os animais, as plantas, os carros." (Derdyk, 2010, p.129-130)

Segundo Florence de Mèredieu (2006) há um foco e preocupação acentuada, por parte dos adultos, em relação à figuração infantil. Mèredieu deixa claro seu posicionamento frente às fases do desenho infantil, destacando a necessidade de que não sejam vislumbradas como preparações de uma para a outra, com vistas a ganhar contornos considerados mais representativos.

"O grafismo começa como veremos mais adiante, pelo rabisco, pelo gesto essencialmente motor. O rabisco ainda é muitas vezes encarado de maneira pejorativa, como um exercício fútil; (...). De ordem pulsional, não imediatamente legível, o rabisco foi ignorado em favor de um desenho orientado para a representação de uma realidade visual. Esta, imediatamente legível pelo outro, ao contrário da realidade pulsional, não apresenta problemas de reconhecimento." (Mèredieu, 2006, p.23)

A autora faz ainda em seu texto uma crítica com ares de provocação:

"Não se poderia operar uma inversão e considerar a evolução do grafismo não como uma caminhada para uma figuração adequada do real, mas como uma desgestualização progressiva?" (Mèredieu, 2006, p.23).

Derdyk também tece suas análises sobre a visão dos adultos a respeito da figuração, lembrando-nos ao mesmo tempo da riqueza de elementos que se faz presente na produção de trabalhos infantis mesmo quando menos figurativos:

"O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer 'em suspensão'. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. Não necessariamente. Existem desenhos de crianças de dois, três e quatro anos com estruturas geométricas e abstratas elaboradíssimas" (Derdyk, 2010, p. 130).

Tais postulações em defesa da presença afirmativa da gestualidade na ação gráfica podem configurar-se em importantes pontos de reflexão sobre nossas práticas e concepções frente aos desenhos das crianças. É preciso cautela e sensibilidade quando os levamos em consideração. A figuração é desejo da criança que tem aí o prazer visual de perceber-se representando imagens de seu imaginário ou realidade. Importa que ao incentivarmos esta prática não percamos de vista as tantas outras possibilidades existentes no desenho enquanto conceito.
A ação do educador frente aos desenhos de seus alunos é, portanto, segundo nosso olhar, uma prática de sensibilidade que o orienta no sentido de incentivar os progres-

sos dos alunos à medida em que percebe e leva em consideração a maneira de se expressar de cada um. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha bases e conhecimentos sólidos em sua formação, que o permitam assim desenvolver em sala de aula um trabalho cuidadoso, embasado, e de respeito às expressões individuais.
Muito nos agrada a ideia de "desenho cultivado", cunhada por Iavelberg (2006), na qual o professor orienta seus alunos com propostas e enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, alimentada pela cultura. Desenhar não é uma questão de dom, mas uma prática que se pode aprender, da qual é possível apropriar-se. Cabe aos educadores, desde a educação infantil, propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças.

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO GRÁFICO INFANTIL

Se a ideia de infância foi construída e modificada ao longo do tempo, o papel da escola, por sua vez, não se manteve estagnado frente a tal panorama.
Na obra "O espaço do desenho" Moreira (1984, p.54) sinaliza as contribuições de Ariès no que diz respeito à compreensão do espaço social da escola nos diferentes momentos históricos. Dentre inúmeras outras razões, a complexidade crescente da vida urbana trouxe consigo demandas específicas, dentre elas a da escola maternal, ou escola de educação infantil, que acolheria agora em seu interior o brincar da criança que antes o fazia nas ruas em segurança.

"Subir em árvores, empinar pipa, jogar amarelinha, pião, bolinha de gude, brincar de roda, de casinha ou de médico, favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo ao mesmo tempo que ajudam a conhecer e dominar seu corpo e conviver com as relações sociais. A rua e o quintal eram do total domínio das crianças que, sem precisarem da interferência dos adultos, criavam suas primeiras experiências de vida. (...) As escolas maternais surgem então para atender a esta tarefa que antes era apenas da responsabilidade das famílias e também para preencher o espaço vazio deixado pela ausência de ruas, quintais, primos, irmãos e vizinhos. A criança passa então, a depender cada vez mais do adulto para autorizar o seu espaço lúdico." (Moreira, 1984, p. 62-63)

Entendemos por espaço lúdico também o espaço do gesto, dos desenhos que a criança fazia na terra, na areia ou com pedaços de tijolos no chão. Com a escola que se antecipa e recebe crianças antes mesmo de sua fase de alfabetização, o desenho e a brincadeira a adentram ainda mais, correndo o risco de ter de contar com sua autorização ou legitimação.
O interesse que fora voltado às produções gráficas infantis, como apontou Mèredieu (2006) e que assinalamos anteriormente, fez com que muito se pensasse acerca da influência e interferência do adulto nos registros infantis - o que dialoga diretamente com a ideia de legitimação do adulto com relação aos desenhos das crianças sob a nova configuração de escola que foi se formando. Afinal, se certa percepção de infância impulsiona tantas pesquisas sobre os "fazeres" infantis, desperta também questões sobre as práticas que se tem tanto no ambiente familiar como no escolar.
Com os estudos realizados a respeito do desenho, que em dados momentos realizaram-se coincidentemente ao lado do movimento escola novista, muito se disse e pesquisou sobre a autoexpressão e a importância da criança impor-se como sujeito das próprias práticas e vivências. Inúmeras críticas foram feitas a respeito da intervenção ou interferência adulta nas investigações infantis, entendidas de forma pejorativa. O professor então, incorporando tais teorias à seu cotidiano, passava a assistir ao fazer infantil, sem dotá-los de novas técnicas ou estruturas, pois a criança desenvolveria, assim, um percurso próprio, singular. Como já dissemos, a liberdade de expressão confundiu-se, muitas vezes, com desembasamento e desinstrumentalização que estariam supostamente a favor do desenvolvimento do processo criativo.
Frente a afirmações como estas, vale trazermos aqui seus devidos contrapontos. Se existiram períodos de críticas mais fer-

renhas à intervenção adulta nos trabalhos infantis, podemos contar mais contemporaneamente com autores como Brent e Marjorie Wilson, que reconheceram a existência de diversas influências no percurso de cada sujeito.

"Apesar que há muito tempo considera-se errado influenciar a criança de qualquer jeito, é óbvio que as influências estão presentes desde as experiências artísticas iniciais (...). O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ao até uma imagem de outro e aí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos." (Wilson apud Iavelberg, 2006, p. 53)

Apropriando-nos das palavras de Wilson (1987, p. 66), nos arriscaríamos a dizer que as crianças emprestam, sim, imagens diversas para suas próprias produções, e, sob nosso ponto de vista, nem sempre o fazem de maneira totalmente consciente. Há apreensões que são realizadas de maneira indireta, e isso também ocorre na instituição escolar, apesar de todo o controle e regras que se impõe contra estes espaços de abertura – espaços que existem porque, mesmo não autorizados, se fazem no descuido, no "olhar para o lado", na pequena e quase imperceptível transgressão.
A criança pode emprestar em seus trabalhos não só as imagens escolhidas pelo professor, com objetivos bem delimitados, mas também pode fazê-lo ao analisar mesmo sem que se peça os trabalhos de um colega, um quadro pendurado na sala de aula, a visão que se tem da janela do ambiente em que está olhando o que está a sua volta, ou lembrando-se de algo já gravado na memória – algo que vai além do controle e da relação ensino aprendizagem entre aluno e professor. Diríamos ainda que entre estes sujeitos (aluno e professor) existe espaço e subjetividade, elementos decisivos para que os trabalhos do aluno não se revelem cópias do desejo ou das obras apresentadas por seu professor, mas um trabalho de autoria que se baseia no que lhe fora apresentado, acrescido por suas próprias perspectivas e significativas experiências (LARROSA, 2001). Trata-se de reconhecer a importância e o papel do professor e da ação pedagógica em uma intervenção que não é alheia aos desejos e expressões do sujeito atuante. Trata-se de uma dimensão já de longe localizada por Iavelberg nos escritos de Lowenfeld:

"(...), Lowenfeld não preconiza apenas a livre ação do sujeito, como se a arte da criança fosse a concretização de sua condição inata. Situa a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança por meio de temas, técnicas e consideração ao momento de desenvolvimento do aluno." (Iavelberg, 2006, p.39).

Vemos assim a ação do pedagogo frente aos desenhos das crianças na escola a partir de um outro ponto de vista, considerando também as influências que não partem somente do ato educativo, mas também do meio cultural em que se está inserido, levando em conta as interferências não mais de forma tão pejorativa quanto outrora. Deixando de ser demasiadamente censurada, a iniciativa de intervenção do professor passa a ser então uma nova possibilidade educativa e as questões que vem a surgir não são mais da ordem da dúvida entre intevir ou não, mas sim sobre a maneira mais cuidadosa de fazê-lo considerando um equilíbrio entre ampliação de repertório com instrumentalização e técnicas orientadas e o percurso próprio de cada sujeito infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formas distintas de contarmos histórias, os desenhos são escritas marcadas pela subjetividade de cada um. Escritas que não se esvaziam por conta do mundo letrado, mas que, ao contrário, podem unir-se a ele e dele fazer-se valer. É linguagem a ser valorizada, que expressa sentidos para além do legível, do representativo. Foi, em nosso caso, linguagem que foi cuidada e desenvolvida lado a lado com este grupo de alunos que já se encontrava em etapa de descobrimento da língua escrita. Nem por isso substituímos uma forma de expressão pela outra. Ao con-

trário, em muitas atividades, a proposta era uni-las: desenhar e escrever sobre uma atividade, um objeto, uma ideia. Expressar-se através de diversas e mais completas maneiras.

Nesta pesquisa o que tivemos a intenção de mostrar fora justamente a dimensão e a importância desta linguagem artística: uma linguagem que muitas vezes se perde e é esquecida cada vez mais cedo por conta das urgências de escritas e outras crescentes demandas escolares. Há que se ter um olhar sensível para a prática do desenho, concebendo esta como uma manifestação e uma forma de expressão a ser mantida, incentivada, impulsionada.

Uma vez estando em foco a criança e todas as suas latentes potencialidades, urge que se atente às intervenções e às propostas de atuação do professor frente a tantas possibilidades. Trata-se de cuidar para que estas potencialidades não se percam. Trata-se de refletir sobre os caminhos de um desenho cultivado, fomentado, de um desenho que se arma em estratégias e propostas docentes que, por sua vez, aguçam os sentidos, a curiosidade, e as percepções sobre a prática e o fazer de cada sujeito. O papel do professor talvez seja justamente o de trazer desafios, de engajar-se na manutenção do interesse, na manutenção de um desenho que é vivo, que pulsa.

Deixar-se entregue ao desenho, suas linhas, seus fazeres é deixar com que ele nos afete, é estabelecer com ele uma relação que diz muito sobre nós mesmos, que conta do que somos e do que sentimos. Estimular e não obstruir os afetos, as relações, como bem acreditamos, certamente constituem-se em escolhas, em caminhos dentre tantos nas nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de. Janeiro: LTC, 1981.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º COLE Congresso de leitura do Brasil, Unicamp. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação, 2001.

MERÈDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2009.

A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO RESPEITOSA: PEQUENOS GRUPOS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NO BERÇÁRIO

CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES

RESUMO

O presente artigo investiga a prática da alimentação por pequenos grupos no Berçário, enfocando a promoção da autonomia, socialização e desenvolvimento integral das crianças. O estudo objetiva analisar como a organização das refeições em grupos reduzidos contribui para a construção de hábitos alimentares saudáveis, o fortalecimento de vínculos afetivos e o respeito ao ritmo individual de cada bebê. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em observações participantes e revisão bibliográfica sobre pedagogia da infância, abordagem Pikleriana e práticas de cuidado respeitoso. Os dados coletados evidenciam que a alimentação em pequenos grupos permite maior atenção individualizada por parte dos educadores, facilita a interação social entre os bebês e proporciona oportunidades de aprendizado sobre cooperatividade, empatia e autogestão. Além disso, essa prática favorece a percepção do corpo e a coordenação motora, pois as crianças são encorajadas a manusear utensílios adequados à sua faixa etária, escolher alimentos e controlar o próprio ritmo de ingestão. As observações indicam que, quando respeitado o tempo de cada criança e promovido um ambiente seguro e acolhedor, a refeição deixa de ser apenas uma necessidade fisiológica e transforma-se em um espaço pedagógico significativo. Conclui- se que a alimentação por pequenos grupos no Berçário é uma estratégia eficaz para integrar cuidado, aprendizado e desenvolvimento socioemocional, consolidando o papel da refeição como oportunidade de promoção da autonomia e do respeito às individualidades. O estudo reforça a importância da formação continuada dos educadores para implementar práticas que valorizem a criança como sujeito ativo do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia. socialização. alimentação.

ABSTRACT

This article investigates the practice of feeding in small groups in the nursery, focusing on the promotion of autonomy, socialization, and holistic child development. The study aims to analyze how organizing meals in small groups contributes to the establishment of healthy eating habits, strengthening affective bonds, and respecting each baby's individual rhythm. A qualitative approach was adopted, based on participant observations and literature review on early childhood pedagogy, Pikler's approach, and respectful care practices. Data show that small group feeding allows greater individualized attention from educators, facilitates social interaction among babies, and provides opportunities for learning cooperation, empathy, and self-management. Furthermore, this practice enhances body awareness and motor coordination, as children are encouraged to handle age-appropriate utensils, select foods, and manage their own eating pace. Observations indicate that when each child's rhythm is respected and a safe and welcoming environment is provided, meals become pedagogically meaningful experiences rather than merely physiological necessities. The study concludes that small group feeding in nurseries is an effective strategy to integrate care, learning, and socio- emotional development, consolidating mealtimes as opportunities to foster autonomy and respect for individuality. The study highlights the importance of continuous educator training to implement practices that recognize the child as an active subject in the educational process.

KEYWORDS: autonomy. socialization. feeding.

1. INTRODUÇÃO

A alimentação no Berçário constitui uma

prática cotidiana que vai muito além da satisfação de necessidades fisiológicas. Ela representa um espaço de socialização, aprendizado e construção da autonomia, especialmente quando organizada em pequenos grupos. Essa organização permite aos educadores observarem e acompanhar de maneira mais próxima cada bebê, respeitando seu ritmo individual, suas preferências e suas capacidades de exploração. Nesse contexto, a abordagem pedagógica adotada no Berçário ganha importância, pois o ato de alimentar não se limita à nutrição, mas constitui uma oportunidade de desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

O presente artigo tem como objetivo analisar a prática da alimentação por pequenos grupos no Berçário, destacando seus impactos na autonomia infantil, socialização e construção de hábitos alimentares saudáveis. Busca-se compreender como essa prática favorece o respeito às individualidades, a cooperação entre crianças e a criação de vínculos afetivos seguros, bem como o papel do educador como mediador atento, sensível e ético. Para isso, a pesquisa se fundamenta em revisão bibliográfica sobre pedagogia da infância, estudos sobre o desenvolvimento infantil, e abordagens respeitosas como a proposta Pikleriana, que enfatiza a importância de respeitar o ritmo da criança e valorizar suas iniciativas.

Diversos estudos reforçam a relevância da alimentação em pequenos grupos. Segundo Pikler (2011, p. 35), "o cuidado com o bebê, realizado de forma respeitosa e observando suas necessidades individuais, é um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento". Essa perspectiva destaca que a refeição pode ser um momento pedagógico significativo quando o adulto se coloca em posição de observador e mediador, permitindo que a criança participe ativamente do processo, exercite sua autonomia e desenvolva habilidades motoras, como manuseio de utensílios e coordenação olho-mão.

Além disso, a alimentação coletiva em grupos reduzidos favorece a socialização e o desenvolvimento socioemocional, proporcionando oportunidades de interação, comunicação e empatia. De acordo com Tardos (2010, p. 44), "a criança aprende a cooperar e respeitar o espaço do outro quando as experiências coletivas são conduzidas de forma organizada e afetiva". O aprendizado nesse contexto não se limita ao comportamento alimentar, mas abrange também a compreensão de regras sociais básicas, a construção de vínculos de amizade e o fortalecimento da autoestima.

A abordagem respeitosa da alimentação implica, ainda, na valorização da individualidade da criança. Cada bebê possui um ritmo próprio de ingestão, preferências alimentares e necessidades específicas. A organização em pequenos grupos permite que o educador observe essas particularidades e realize intervenções adequadas, oferecendo apoio apenas quando necessário. Campos (2018, p. 91) enfatiza que "observar atentamente o bebê durante as atividades diárias é um ato pedagógico que fortalece a compreensão sobre s eu desenvolvimento e potencialidades". Assim, a refeição torna-se um espaço de diálogo silencioso, onde a criança experimenta autonomia, controle e confiança, enquanto o educador atua como facilitador e mediador.

Por fim, a pesquisa busca evidenciar que a alimentação respeitosa em pequenos grupos é uma prática que integra cuidado, aprendizado e desenvolvimento integral. Ao observar o bebê, respeitar seu tempo, estimular a interação com colegas e proporcionar experiências seguras, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, socialmente competentes e emocionalmente seguras. Este artigo, portanto, situa-se na interseção entre teoria e prática pedagógica, propondo reflexões e estratégias que valorizem a infância, consolidem hábitos saudáveis e promovam uma educação que respeite o ritmo e as necessidades de cada criança no Berçário.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS NO BERÇÁRIO

A alimentação no Berçário, quando organizada em pequenos grupos, constitui-se em uma prática educativa estratégica, que vai

além da simples nutrição. Essa abordagem permite que o educador observe e acompanhe o desenvolvimento individual de cada criança, promovendo autonomia, segurança e confiança. Como destacam Pikler (2011, p. 33), "a atenção individualizada durante os cuidados diários permite que a criança explore suas capacidades e desenvolva-se no seu próprio ritmo, fortalecendo a autoconfiança e a independência". Nesse sentido, o agrupamento reduzido é fundamental para que cada bebê receba suporte adequado, respeitando suas particularidades e evitando comparações ou pressões inadequadas.

A organização em pequenos grupos favorece não apenas o cuidado individualizado, mas também a interação social e a aprendizagem cooperativa. Durante as refeições, os bebês observam colegas, imitam gestos e desenvolvem habilidades de comunicação e empatia. Tardos (2010, p. 42) afirma que "os momentos coletivos no Berçário, quando conduzidos de forma sensível, são oportunidades de aprendizagem social e emocional, permitindo à criança perceber limites, desenvolver paciência e compreender a presença do outro". Assim, a refeição torna-se um espaço de desenvolvimento socioemocional, onde o bebê aprende a relacionar-se e a respeitar o ritmo do grupo.

Além disso, a prática de alimentação em pequenos grupos contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo. As crianças são incentivadas a manusear utensílios adequados à idade, a explorar diferentes texturas e sabores, e a controlar a própria ingestão. Campos (2018, p. 89) ressalta que "a manipulação de alimentos e utensílios durante a refeição promove coordenação motora fina, percepção sensorial e autonomia, ao mesmo tempo em que respeita o tempo de cada criança". Esses momentos de exploração ativa não apenas estimulam o corpo, mas também fortalecem a confiança da criança em suas capacidades.

O papel do educador nesse contexto é fundamental. Ele atua como mediador atento, oferecendo segurança e suporte apenas quando necessário, permitindo que a criança experimente, escolha e decida sobre sua alimentação dentro de limites seguros. Segundo Gonçalves e Rocha (2019, p. 47), "o adulto que observa e respeita a iniciativa do bebê contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança, reforçando a percepção de que cada ação da criança tem valor e significado". Portanto, a alimentação deixa de ser um ato passivo, tornando-se um processo pedagógico ativo, que integra cuidado, aprendizado e vínculo afetivo.

Outro ponto relevante é a valorização da individualidade da criança. Cada bebê apresenta um ritmo próprio de ingestão, preferências alimentares e formas de interação com os colegas. O agrupamento reduzido permite que o educador perceba essas singularidades e adapte suas intervenções, respeitando o tempo e as escolhas da criança. Oliveira e Barros (2022, p. 35) destacam que "o reconhecimento das individualidades durante as atividades diárias é essencial para promover o desenvolvimento integral, pois cada bebê constrói sua autonomia de maneira única". Dessa forma, a prática de pequenos grupos contribui para a construção de hábitos alimentares saudáveis, respeitosos e conscientes.

A organização em grupos reduzidos também facilita a formação de vínculos afetivos seguros entre educador e criança. Durante a refeição, o adulto mantém contato visual, verbaliza orientações e demonstra atenção às necessidades do bebê, fortalecendo a confiança e o vínculo emocional. Tardos (2010, p. 45) ressalta que "o vínculo seguro é construído nos pequenos gestos cotidianos, que demonstram respeito, atenção e presença, criando uma base sólida para o desenvolvimento emocional e social". Assim, a refeição deixa de ser apenas um momento funcional e transforma-se em espaço de construção relacional e pedagógica.

Por fim, a alimentação em pequenos grupos evidencia a importância de uma pedagogia que integra cuidado, aprendizado e respeito às individualidades. Ao organizar as refeições dessa forma, o educador promove experiências significativas, que estimulam a autonomia, a socialização e a aprendizagem integral da criança. A prática não apenas atende às necessidades nutricionais, mas também contribui para o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento socioemocional e o reconhecimento da criança como sujeito

ativo e competente.
Em síntese, a alimentação organizada em pequenos grupos no Berçário é uma estratégia pedagógica eficaz, que alia cuidado, atenção individualizada, socialização e desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Essa prática fortalece a autonomia infantil, promove vínculos seguros e transforma a refeição em um espaço educativo e significativo, consolidando o papel do educador como mediador e facilitador do aprendizado.

2.2 ESTRATÉGIAS E PLANEJAMENTO DA ALIMENTAÇÃO RESPEITOSA NO BERÇÁRIO

A organização de uma alimentação respeitosa no Berçário exige planejamento cuidadoso e adoção de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais de cada bebê, ao mesmo tempo em que promovem interação social e aprendizado. A prática de dividir as crianças em pequenos grupos constitui-se em uma estratégia central para garantir atenção individualizada, segurança e experiências significativas durante as refeições. Conforme destaca Pikler (2011, p. 37), "o planejamento das atividades diárias deve priorizar o respeito ao ritmo da criança, permitindo que cada gesto seja reconhecido e valoriz ado". Assim, o agrupamento reduzido possibilita que o educador acompanhe de perto cada ação, oferecendo suporte pontual e observando sinais de autonomia ou dificuldade.
A definição de estratégias para a alimentação respeitosa envolve, primeiramente, a organização do espaço físico. O ambiente deve ser seguro, acolhedor e adequado ao tamanho e capacidade motora dos bebês. Leitão (2021, p. 70) afirma que "um espaço preparado de forma adequada é um educador silencioso; ele convida a criança à exploração, à escolha e ao desenvolvimento de suas habilidades motoras". Mesas e cadeirinhas ajustáveis, utensílios apropriados à idade e recipientes de fácil manuseio são elementos que estimulam a autonomia e reduzem a dependência do adulto durante a refeição. A atenção aos detalhes no planejamento do espaço garante que cada criança possa se movimentar com segurança e participar ativamente do ato de comer.
Outra estratégia importante é o planejamento das rotinas de alimentação, respeitando o ritmo individual de cada bebê e evitando pressa ou interrupções. O agrupamento em pequenos grupos permite que o educador observe sinais de fome, saciedade e preferência alimentar, ajustando intervenções conforme necessário. Campos (2018, p. 92) destaca que "o respeito ao tempo de cada criança durante as refeições contribui para a construção de hábitos alimentares saudáveis e para o desenvolvimento da autonomia, evitando situações de frustração e estresse". Assim, o planejamento cuidadoso assegura que cada bebê participe de forma ativa e segura, fortalecendo a confiança em si mesmo e no adulto.
A alimentação em pequenos grupos também deve incluir estratégias de interação e mediação pedagógica. O educador atua como facilitador, incentivando a comunicação entre as crianças e promovendo oportunidades de socialização e cooperação. Conforme Tardos (2010, p. 48), "as refeições coletivas, quando conduzidas com atenção e respeito, permitem que a criança desenvolva empatia, compreenda regras básicas de convivência e aprenda a colaborar com o outro". A mediação do adulto garante que as crianças se sintam seguras para explorar, experimentar e interagir, consolidando aprendizagens socioemocionais importantes.
Além disso, a variedade e apresentação dos alimentos são aspectos estratégicos para estimular o interesse e a autonomia. Oferecer diferentes texturas, cores e sabores permite que o bebê explore, experimente e faça escolhas conscientes, desenvolvendo paladar, coordenação motora e percepção sensorial. Oliveira e Barros (2022, p. 38) afirmam que "a diversidade na alimentação, quando acompanhada de orientação adequada, contribui para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo autonomia, curiosidade e gosto pelo alimento saudável". Essa abordagem pedagógica valoriza a iniciativa do bebê, incentivando a participação ativa na refeição.
O planejamento da alimentação respeitosa também envolve a formação e sensibilização dos educadores, garantindo que compreendam a importância de observar, apoiar e

intervir apenas quando necessário. Gonçalves e Rocha (2019, p. 50) ressaltam que "a competência do educador não está apenas no preparo dos alimentos, mas na sua capacidade de perceber sinais, respeitar ritmos e promover experiências significativas durante as refeições". A formação continuada contribui para que os profissionais incorporem práticas éticas, afetivas e pedagógicas, fortalecendo o desenvolvimento infantil e a autonomia das crianças.

Por fim, a prática planejada da alimentação em pequenos grupos evidencia que o cuidado cotidiano pode ser transformado em espaço educativo, integrando aprendizagem, autonomia e socialização. Ao organizar o espaço, estabelecer rotinas flexíveis, propor estratégias de interação e valorizar a individualidade de cada bebê, o educador cria condições para que a refeição seja um momento significativo, prazeroso e pedagógico. Tardos (2010, p. 50) reforça que "o planejamento e a atenção às particularidades de cada c riança durante a alimentação promovem não apenas o bem-estar físico, mas o desenvolvimento emocional e social, consolidando hábitos saudáveis e atitudes de cooperação".

Em síntese, as estratégias e o planejamento da alimentação respeitosa em pequenos grupos são fundamentais para garantir que cada bebê participe ativamente da refeição, desenvolva autonomia, estabeleça vínculos afetivos e aprenda a interagir de forma socialmente adequada. Essa abordagem reforça a importância de uma pedagogia integrada, que considera a criança como sujeito ativo e competente, promovendo experiências educativas significativas desde os primeiros meses de vida.

2.3 BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS E DE DESENVOLVIMENTO DAALIMENTAÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS

A organização da alimentação em pequenos grupos no Berçário proporciona múltiplos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente nas dimensões socioemocional, cognitiva e motora. Ao permitir que cada bebê participe de forma ativa e individualizada da refeição, cria-se um ambiente propício para o fortalecimento da autonomia, da autoconfiança e da competência social. Segundo Tardos (2010, p. 46), "a criança que experimenta liberdade em suas ações, mesmo em atividades simples como a alimentação, desenvolve segurança emocional e compreensão das relações sociais". Dessa forma, o ato de comer se transforma em um espaço de aprendizagem significativo, no qual a criança interage, observa e internaliza comportamentos sociais.

O desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado ao fortalecimento de vínculos afetivos seguros entre o educador e a criança, bem como entre os próprios bebês. Durante a refeição, o adulto atua como mediador, oferecendo apoio, encorajando a comunicação e garantindo que cada bebê tenha suas necessidades respeitadas. Gonçalves e Rocha (2019, p. 52) destacam que "os vínculos construídos nos momentos de cuidado diário proporcionam à criança segurança para explorar, experimentar e interagir com o grupo, favorecendo a empatia e a cooperação". O agrupamento reduzido permite que essa atenção seja mais intensa e individualizada, tornando os laços afetivos mais fortes e confiáveis.

A alimentação em pequenos grupos também contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor. Ao manusear utensílios adequados à idade, experimentar diferentes texturas e sabores, e controlar o próprio ritmo de ingestão, a criança exerce a coordenação motora fina, o planejamento de ações e a percepção sensorial. Campos (2018, p. 94) observa que "as experiências sensoriais e motoras durante a alimentação são essenciais para a construção de habilidades cognitivas e para a autonomia da criança". Dessa forma, o momento da refeição não é apenas funcional, mas pedagógico, integrando corpo, mente e emoções.

Outro benefício importante é a promoção da autonomia e da autoeficácia. Quando a criança é respeitada em seu tempo, incentivada a escolher alimentos e participar ativamente da refeição, desenvolve confiança em suas capacidades e independência em atividades do cotidiano. Oliveira e Barros (2022, p. 41) afirmam que "a autonomia adquirida durante a alimentação em pequenos grupos

prepara a criança para tomar decisões, resolver problemas e interagir de forma responsável em contextos sociais". Esse processo fortalece não apenas a independência física, mas também a percepção de competência e autoestima.

O ambiente de pequenos grupos também favorece a socialização e a aprendizagem de regras sociais. As crianças aprendem a respeitar espaços, turnos e limites, observando colegas e imitando comportamentos adequados. Tardos (2010, p. 49) destaca que "a experiência em grupo, mesmo com bebês, é uma oportunidade de internalizar normas sociais, compreender limites e desenvolver empatia". Esse aprendizado social é facilitado pela atenção do educador, que conduz a interação de forma sensível e respeitosa, garantindo que todos se sintam incluídos e valorizados.

A prática da alimentação respeitosa também promove a regulação emocional. Ao vivenciar o momento da refeição de forma tranquila e segura, a criança aprende a lidar com frustrações, esperar sua vez e expressar necessidades de forma adequada. Pikler (2011, p. 39) enfatiza que "o respeito ao ritmo da criança e a observação cuidadosa durante as atividades cotidianascontribuem para o equilíbrio emocional e para o desenvolvimento de comportamentos de autocontrole". Assim, o agrupamento reduzido cria condições ideais para que cada bebê experimente segurança emocional e desenvolva competências socioemocionais essenciais.

Além disso, a alimentação em pequenos grupos permite ao educador identificar necessidades individuais e intervir de forma assertiva, oferecendo suporte ou estimulando novas habilidades conforme o desenvolvimento de cada criança. Gonçalves e Rocha (2019, p. 55) ressaltam que "a observação atenta durante a alimentação permite ao educador planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, promovendo o desenvolvimento integral". Essa abordagem garante que cada bebê seja reconhecido em suas singularidades e participe ativamente do processo de aprendizagem.

Em síntese, os benefícios da alimentação em pequenos grupos abrangem dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais, fortalecendo a autonomia, a autoconfiança, a empatia e a competência social. O momento da refeição torna-se, portanto, um espaço educativo estratégico, capaz de integrar cuidado, aprendizagem e vínculo afetivo. Ao promover interações respeitosas, observar ritmos individuais e organizar grupos reduzidos, o educador contribui para a formação de crianças mais seguras, independentes e socialmente competentes, reafirmando a importância de práticas pedagógicas centradas na criança e orientadas pelo respeito e pela atenção individualizada.

2.4 DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO EM PEQUENOS GRUPOS NO BERÇÁRIO

A implementação da alimentação por pequenos grupos no Berçário apresenta desafios que exigem planejamento, sensibilidade e formação adequada dos educadores. Embora os benefícios para o desenvolvimento infantil sejam amplamente reconhecidos, garantir que cada criança participe de maneira respeitosa, segura e pedagógica demanda atenção a aspectos estruturais, organizacionais e relacionais. Segundo Campos (2018, p. 95), "a maior dificuldade não está na concepção da prática, mas na sua execução cotidiana, que requer atenção individualizada e planejamento contínuo". Assim, compreender e superar esses desafios é fundamental para que a refeição seja um espaço de aprendizagem integral.

Um dos principais desafios é a gestão do tempo e do ritmo individual de cada bebê. Cada criança possui seu próprio ritmo de ingestão, preferências alimentares e necessidades de suporte. Quando os grupos não são adequadamente reduzidos ou quando o educador não consegue dedicar atenção individual, surgem situações de frustração e competição. Pikler (2011, p. 41) afirma que "apressar a criança durante a refeição compromete não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional, causando insegurança e desconfiança". A estratégia de planejamento e divisão em pequenos grupos ajuda a minimizar esses impactos, garantindo que cada bebê seja acompanhado com atenção e respeito.

Outro desafio refere-se à formação e sensibilização dos educadores. Muitos profissionais enfrentam dificuldade em adotar uma postura observadora e mediadora, equilibrando segurança, autonomia e estímulo. Gonçalves e Rocha (2019, p. 56) destacam que "é necessário investir na capacitação contínua, para que o educador compreenda a importância de permitir que a criança participe ativamente, sem controlar excessivamente suas ações". A formação adequada permite que os profissionais identifiquem sinais de necessidade de intervenção e atuem de forma assertiva, promovendo experiências positivas durante a refeição.

A organização do espaço físico constitui outro ponto crítico. Um ambiente inadequado, com mesas e cadeirinhas mal dimensionadas ou utensílios pouco acessíveis, pode limitar a autonomia e gerar insegurança. Leitão (2021, p. 73) enfatiza que "um espaço planejado, seguro e convidativo é essencial para que a criança explore, manipule e aprenda de forma independente e confiante". A criação de um ambiente propício inclui não apenas a adequação de mobiliário e utensílios, mas também a disposição que facilite a supervisão do educador e a interação entre os bebês.

Entre as boas práticas destacam-se a observação sistemática, a adaptação individual e a promoção de interação social positiva. Ao organizar pequenos grupos, o educador consegue observar cada criança, identificar suas necessidades e ajustar intervenções de acordo com suas habilidades e preferências. Oliveira e Barros (2022, p. 42) afirmam que "observar atentamente permite que o educador transforme o momento da alimentação em um espaço de aprendizagem ativo, respeitando a individualidade e estimulando a autonomia". Além disso, incentivar a interação, o compartilhamento de experiências e a cooperação entre os bebês fortalece vínculos afetivos e competências socioemocionais.

A variação e apresentação dos alimentos também representam uma boa prática significativa. Propor diferentes cores, texturas e sabores estimula a curiosidade e a experimentação, fortalecendo a percepção sensorial e a coordenação motora fina. Campos (2018, p. 97) ressalta que "oferecer diversidade nos alimentos permite que a criança desenvolva autonomia e confiança, ao mesmo tempo em que adquire hábitos alimentares saudáveis". Essa abordagem pedagógica integra cuidado, aprendizado e prazer, transformando a refeição em um momento significativo do cotidiano.

Por fim, a implementação bem-sucedida da alimentação em pequenos grupos depende da compreensão do educador sobre a importância da paciência, do respeito ao tempo individual e da mediação sensível. Tardos (2010, p. 51) observa que "a refeição no Berçário não deve ser apenas funcional; deve ser planejada como espaço de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, valorizando cada gesto da criança". Ao enfrentar os desafios com planejamento, formação adequada e atenção individualizada, o educador cria condições para que a refeição seja um espaço seguro, educativo e afetivo.

Em síntese, a prática da alimentação por pequenos grupos, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos, é uma estratégia eficaz para promover autonomia, socialização, desenvolvimento motor e cognitivo, além de fortalecer vínculos afetivos. A adoção de boas práticas, como observação atenta, adaptação individual, planejamento do ambiente e diversidade de alimentos, potencializa os benefícios dessa abordagem. Dessa forma, a refeição no Berçário deixa de ser apenas um momento nutricional e torna-se um espaço pedagógico estratégico, integrando cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

3. CONCLUSÃO

A prática da alimentação por pequenos grupos no Berçário evidencia-se como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ao organizar as refeições em grupos reduzidos, o educador consegue oferecer atenção individualizada, respeitar o ritmo e as preferências de cada bebê e promover experiências significativas que vão além da nutrição. O estudo realizado demonstra que a abordagem favorece a construção da autonomia, da con-

fiança e da percepção de competência das crianças, permitindo que elas participem ativamente do momento da refeição.

Os benefícios socioemocionais dessa prática são amplos. A alimentação em pequenos grupos fortalece vínculos afetivos entre educador e criança, bem como entre os próprios bebês, promovendo empatia, cooperação e socialização. Conforme destacam Gonçalves e Rocha (2019), "os vínculos construídos nos momentos de cuidado diário proporcionam à criança segurança para explorar, experimentar e interagir com o grupo". Assim, a refeição deixa de ser apenas um ato funcional e transforma-se em um espaço pedagógico rico em aprendizagem social e emocional.

Além disso, o desenvolvimento motor e cognitivo é potencializado. A manipulação de utensílios adequados à idade, a exploração de diferentes texturas e sabores e a autonomia para controlar o próprio ritmo fortalecem a coordenação motora fina, a percepção sensorial e a tomada de decisões. Campos (2018) reforça que "as experiências sensoriais e motoras durante a alimentação são essenciais para a construção de habilidades cognitivas e para a autonomia da criança". Esses aspectos evidenciam que o momento da refeição integra corpo, mente e emoções, consolidando-se como prática educativa significativa.

O sucesso da alimentação em pequenos grupos depende do planejamento do espaço físico, da rotina e da formação dos educadores. Um ambiente seguro, acolhedor e adequado, aliado a estratégias de observação atenta e mediação sensível, garante que cada criança seja respeitada em sua individualidade e estimulada a explorar, experimentar e socializar. Conforme enfatizam Leitão (2021) e Oliveira e Barros (2022), a atenção à organização, à diversidade de alimentos e à postura pedagógica do adulto é determinante para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e das competências socioemocionais das crianças.

Os desafios encontrados, como a gestão do tempo, a adaptação às diferenças individuais e a formação continuada dos educadores, reforçam a necessidade de planejamento e reflexão constante sobre a prática. No entanto, a adoção de boas práticas — observação sistemática, incentivo à interação social, estímulo à exploração sensorial e respeito ao ritmo individual — assegura que a refeição em pequenos grupos seja um espaço de aprendizagem ativo, seguro e afetivo.

Em síntese, a alimentação por pequenos grupos no Berçário consolida-se como uma prática educativa que integra cuidado, aprendizado e desenvolvimento integral. Ao respeitar a individualidade das crianças, promover interação social, estimular autonomia e favorecer habilidades cognitivas e motoras, o educador cria um ambiente pedagógico significativo e humanizado. Essa abordagem evidencia que, desde os primeiros meses de vida, o cuidado diário pode ser transformado em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno, reforçando a importância de práticas pedagógicas centradas na criança e orientadas pelo respeito, atenção e afetividade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. Observar para educar: práticas e reflexões na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

GONÇALVES, R.; ROCHA, L. O educador Pikleriano: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 2019.

LEITÃO, F. Ambientes educativos e desenvolvimento infantil. Lisboa: Educa, 2021.

OLIVEIRA, P.; BARROS, S. Formação de educadores na abordagem Pikler. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PIKLER, E. Cuidado e desenvolvimento do bebê: princípios da abordagem Pikleriana. São Paulo: Summus, 2011.

TARDOS, A. Infância e autonomia: estudos sobre a pedagogia Pikleriana. Barcelona: Kairós, 2010.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATO DO SABER

CRISTIANE ALVES DA SILVA

Resumo
A deficiência intelectual é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa para aprender, compreender e realizar tarefas cotidianas. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação é um processo complexo e desafiador, que envolve a garantia de acesso igualitário à educação, adaptações curriculares, formação de professores especializados e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Diversas pesquisas têm demonstrado os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, tanto para os alunos com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência. A inclusão promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento da empatia e a valorização das diferenças individuais. No entanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas de inclusão, ainda existem desafios a serem superados na prática. Barreiras arquitetônicas, preconceitos e falta de preparo dos profissionais da educação são alguns dos obstáculos que dificultam a efetiva inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação.
Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas de uma pessoa, interferindo em sua capacidade de aprender, compreender e desempenhar tarefas cotidianas. Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, as pessoas com essa condição ainda enfrentam diversos desafios para a sua plena inclusão na sociedade, em especial no âmbito da educação.

A educação inclusiva enfatiza a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação torna-se um tema de grande relevância e complexidade, que envolve não apenas a adaptação de práticas pedagógicas e das estruturas físicas das escolas, mas também a promoção de uma cultura inclusiva e a valorização da diversidade.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação traz consigo uma série de benefícios, não apenas para os alunos com deficiência, mas também para seus colegas sem deficiência. Estudos mostram que a convivência com a diversidade promove o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do respeito mútuo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

No entanto, a efetiva inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação enfrenta uma série de desafios e obstáculos que precisam ser superados. Barreiras arquitetônicas, preconceitos, falta de formação adequada dos profissionais da educação e resistência por parte de pais e comunidade escolar são apenas alguns dos entraves que dificultam a implementação de políticas inclusivas e a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as estratégias e práticas pedagógicas que possam favorecer a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, buscando garantir o pleno exercício de seus direitos e o desenvolvimento de seu potencial. Este artigo científico propõe-se a investigar os desafios e as oportunidades da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, destacando a importância desse processo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da análise de estudos e pesquisas recentes, serão exploradas as principais questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, bem como as possíveis soluções e estratégias para a superação dos desafios existentes.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO INCLUSIVO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

É importante ressaltar que a formação dos docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve ser um processo contínuo e permanente, que acompanhe as transformações da sociedade e as demandas da educação inclusiva. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino promovam ações de formação e atualização dos profissionais, com a realização de cursos, palestras, seminários, oficinas, grupos de estudo, entre outras atividades, que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a efetivação do direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

A formação de docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um processo complexo e desafiador, que exige um olhar atento para as necessidades específicas desse público e uma preparação que vá muito além do simples domínio dos conteúdos curriculares. A inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual é um direito assegurado pela legislação brasileira, mas sua efetivação requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, e em especial dos docentes, que são os responsáveis por planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas que visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um "simples" ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: "outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem" (LOPES NETO, 2005, p.82).

Nesse sentido, a formação de docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve contemplar uma série de aspectos fundamentais, que vão desde o conhecimento das características e necessidades desse público, passando pela compreensão das políticas públicas e dos direitos garantidos por lei, até a aquisição de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de forma efetiva e significativa.

Para que os docentes estejam preparados para atuar de forma inclusiva, é essencial que eles tenham uma compreensão clara das especificidades da deficiência intelectual, que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade e que impactam diretamente na capacidade do indivíduo em áreas como comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essas limitações exigem uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo de cada aluno, valorize as suas potencialidades e ofereça suportes individualizados, de modo a promover a sua autonomia e o seu pleno desenvolvimento.

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Os docentes precisam estar atentos às legislações que garantem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece que a educação é um direito de todos e que deve ser oferecida de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso e a permanência do aluno na escola regular, com atendimento educacional especializado, quando necessário. Esta lei também prevê a formação continuada dos profissionais da educação, buscando a eliminação de barreiras arquitetônicas, ati-

tudinais, metodológicas, comunicacionais e, principalmente, a elaboração de estratégias que favoreçam a plena participação dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, mas de reconhecer o direito à educação como uma questão de justiça e equidade, que promove a diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Por isso, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve incluir a reflexão e o debate sobre os preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade e que muitas vezes se refletem no ambiente escolar, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. É preciso que os docentes estejam conscientes de suas crenças e valores, para que possam superar barreiras atitudinais e promover um ambiente escolar acolhedor, em que cada aluno se sinta respeitado em suas diferenças e motivado a aprender.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Além disso, é fundamental que os docentes tenham acesso a estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, levando em consideração as suas potencialidades e dificuldades, e oferecendo suportes individualizados que atendam às suas necessidades específicas. Isso exige um conhecimento aprofundado das metodologias de ensino inclusivo, que priorizam a diversidade de estratégias e recursos para promover a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Neste contexto, é essencial que a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja pautada pela prática reflexiva, que os estimule a questionar e a repensar as suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam buscar novas abordagens e soluções para atender de forma efetiva a diversidade de suas salas de aula. A promoção de espaços de discussão, a realização de estudos de caso e a troca de experiências entre os profissionais são estratégias que podem contribuir para a construção de práticas inclusivas mais eficazes e significativas.

O uso de recursos como softwares educativos, materiais didáticos adaptados, dispositivos de ampliação de texto, símbolos gráficos, comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, podem contribuir significativamente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação das barreiras que muitas vezes impedem o acesso e a participação dos alunos com deficiência intelectual.

O conhecimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados, e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de que sejam superadas as barreiras que impedem a plena participação e a aprendizagem de todos os alunos. Portanto, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um importante desafio, que requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, visando garantir a efetivação

A deficiência intelectual tem sido parte da

história da humanidade desde os tempos antigos. Ao longo dos séculos, a forma como a sociedade tem encarado e tratado as pessoas com deficiência intelectual tem variado amplamente, refletindo as atitudes e valores de cada época.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a deficiência intelectual era frequentemente vista como punição divina, e as pessoas afetadas eram frequentemente deixadas à própria sorte ou até mesmo sacrificadas. No entanto, havia também alguns registros de tratamento compassivo, como o de Sócrates, que defendia que pessoas com deficiências deveriam ser cuidadas e incluídas na sociedade.

Durante a Idade Média, as atitudes em relação à deficiência intelectual foram frequentemente influenciadas pela religião, com algumas pessoas acreditando que a deficiência era um castigo de Deus, enquanto outras viam as pessoas com deficiência como seres humanos dignos de compaixão e cuidado.

No período renascentista, a compreensão da deficiência intelectual começou a evoluir, com alguns intelectuais questionando as noções tradicionais de punição divina. No entanto, a falta de compreensão sobre as causas da deficiência frequentemente levava a tratamentos cruéis e desumanos.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

Durante a Revolução Industrial, a deficiência intelectual muitas vezes fazia com que as pessoas fossem marginalizadas e excluídas do mercado de trabalho, levando a altos níveis de pobreza e isolamento social para muitas pessoas afetadas.

No século 20, à medida que a medicina e a psicologia avançavam, as atitudes em relação à deficiência intelectual começaram a mudar. A teoria da inteligência e do desenvolvimento deu origem a abordagens mais compreensivas e inclusivas para o tratamento de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a discriminação e a exclusão social continuaram a ser problemas significativos para muitas pessoas afetadas.

A deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de extrema importância e que merece ser discutido de forma ampla e profunda. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um processo complexo e que envolve diversos aspectos, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação de estruturas físicas e pedagógicas.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação das habilidades cognitivas e adaptativas do indivíduo, afetando sua capacidade de aprendizado e de interação social. No ambiente escolar, a inclusão desses alunos é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos.

Um dos primeiros passos para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola é a formação dos profissionais da educação. É fundamental que os professores estejam preparados para atuar com alunos com necessidades especiais, compreendendo suas limitações e buscando estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades.

A adaptação das estruturas físicas das escolas também é essencial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de aula adequadas e recursos de tecnologia assistiva são alguns exemplos de medidas que podem facilitar a integração desses alunos no ambiente escolar.

No âmbito pedagógico, é necessário desen-

volver estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual. A utilização de materiais didáticos adaptados, a implementação de metodologias diferenciadas e a promoção de atividades inclusivas são algumas das práticas que podem contribuir para o sucesso da inclusão desses alunos na escola.

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

É fundamental promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar em relação à importância da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. A construção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola também é essencial. A criação de programas de formação continuada para os profissionais da educação, a destinação de recursos para a adaptação das estruturas físicas das escolas e a implementação de políticas de acesso e permanência desses alunos na escola são algumas das medidas que podem contribuir para a efetiva inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e a implementação de diversas medidas, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação das estruturas físicas e pedagógicas. A garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas limitações, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Atualmente, a abordagem predominante em relação à deficiência intelectual é a da inclusão e da igualdade de oportunidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006, reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todos os outros e enfatiza a importância da inclusão social, da autonomia e da independência.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, ainda há muito a ser feito para garantir que as pessoas afetadas tenham acesso a todos os direitos e oportunidades que merecem. A discriminação e a exclusão social ainda são problemas significativos em muitas partes do mundo, e é crucial continuar a trabalhar para promover a igualdade e a inclusão para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional tem sido um desafio em muitos países. No entanto, ao longo dos anos, houve avanços significativos

na forma como essas pessoas são acolhidas e atendidas nas escolas. O processo de construção desse ambiente inclusivo tem sido marcado por discussões e ações que visam garantir o acesso igualitário à educação para todos.

É fundamental ressaltar a importância da conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos e pais, sobre a deficiência intelectual e as suas necessidades específicas. A formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com essas questões são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, é necessário garantir a disponibilidade de recursos e adaptações curriculares que possam atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência intelectual. Isso inclui desde a utilização de materiais didáticos específicos até a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno.

A colaboração entre a escola, a família e profissionais da área da saúde é outro aspecto crucial no processo de construção de um ambiente educacional inclusivo. A troca de informações e ações conjuntas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno e a integração social desses alunos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional não se resume apenas à questão do acesso à escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua plena participação na sociedade.

Portanto, a construção de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência intelectual é um processo contínuo, que exige um compromisso de todos os envolvidos para superar barreiras e preconceitos, e garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. A promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAL

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em.

Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T.

Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M.

C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.

4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

DANIELE MARTINS DA SILVA

RESUMO

A leitura na Educação Infantil constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois favorece a construção de competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais desde os primeiros anos de vida. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura na primeira infância, evidenciando como as experiências leitoras, quando bem mediadas, contribuem para o crescimento global da criança e para sua inserção na cultura escrita, favorecendo o seu desenvolvimento integral. A partir de uma revisão de literatura, discute-se que o contato precoce com livros e diferentes gêneros textuais não apenas enriquece o vocabulário e fortalece a linguagem oral, mas também forma como sujeito crítico-reflexivo, capaz de ler e interpretar textos, trazendo contrapontos e análises profundas. Além dos aspectos linguísticos e cognitivos, a leitura também exerce importante influência sobre o desenvolvimento emocional. Os principais autores encontrados nessa pesquisa foram Perinelli (2024) que concebe a importância das práticas de leitura dentro e fora do contexto escolar desde a primeira infância; Cardoso (2012) que aponta as principais concepções de linguagem existentes e de que maneira elas precisam ser compreendidas no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita; Caldin (2003) que trouxe importantes fatos históricos sobre as práticas de leitura na infância desde o século XIX; Oliveira et al (2023) que enriqueceu a pesquisa com estratégias de incentivo à leitura mediadas pelo professor com os pequenos, trabalhando a imaginação e curiosidade por meio da contação de histórias. A pesquisa também foi embasada nos principais documentos norteadores da Educação Infantil como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2018). A conclusão da pesquisa trouxe os principais benefícios das experiências leitoras dentro e fora do âmbito escolar, enfatizando a importância do contato da criança com a cultura escrita desde muito cedo, contribuindo não só para a formação do sujeito leitor, como para o desenvolvimento integral da criança como um todo, em seus aspectos cognitivo, social e emocional. A pesquisa também concluiu a relevância do papel do professor nesse contexto, ampliando as diversas experiências da criança nas práticas de leitura e escrita, vivenciadas de maneira lúdica, prazerosa e enriquecedora.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Criança; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. A primeira infância é marcada por intensas descobertas, construção e fortalecimento de vínculos, onde se desenvolve diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, nesse ínterim, a leitura se torna indispensável para ampliar experiências, promover interações significativas e favorecer o acesso à linguagem escrita e sua função social.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece a prática da leitura como um direito e necessidade da criança, com objetivo de formar um cidadão crítico, capaz de interpretar textos com reflexão, contrapontos e críticas, e assim contribuir para sua formação integral. Na Educação Infantil, o documento frisa a relevância de se trabalhar diferentes gêneros textuais com os pequenos, tendo o professor como principal mediador, ampliando a sua experiência direta com as práticas de leitura.

O presente artigo tem como principal objetivo, identificar os benefícios gerados por essa prática social, pontuando sua contribuição significativa nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, isto é, no desenvolvimento integral da criança que está se formando um cidadão completo. A pesquisa será feita por meio de uma revisão bibliográfica, trazendo as ideias e conceitos de diversos autores acerca do tema, concepções de linguagem

oral e escrita, práticas de leitura para a formação do sujeito leitor e o papel do professor na imersão da criança na cultura escrita dentro do contexto escolar.
No primeiro item, discursaremos sobre a função social exercida pela leitura em suas diversas formas, trazendo os principais pontos históricos que demarcaram essa prática na infância, destacando os objetivos da leitura para formação do indivíduo enquanto leitor assíduo. No segundo item, abordaremos o papel da leitura na aquisição da linguagem oral e escrita, de que forma as atividades de leitura de livros e contação de histórias pode contribuir para o processo de alfabetização, de maneira lúdica e prazerosa, desmistificando essa prática como mera obrigatoriedade escolar.
E por fim, no terceiro item, discorreremos sobre o papel do professor enquanto mediador de leitura, sugerindo práticas e estratégias a serem usadas na escola, de modo a ampliar as experiências leitoras vivenciadas entre bebês e crianças, afim de auxiliá-las nessa jornada imersiva da linguagem escrita.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura é uma prática social para além da simples decodificação de palavras, sendo por essência uma prática cultural, social e interativa. A leitura desde a primeira infância permite que a criança compreenda a estrutura das histórias, imagens e narrativas, contribuindo para desenvolver o comportamento leitor e criticidade na criança para o futuro.
De acordo com Perinelli (2024, p. 33) a aquisição da leitura se inicia primeiramente no seio familiar, considerando o contexto em que a criança vive. Essa prática acaba tendo continuidade na escola, por meio das interações sociais e culturais a que somos expostos. A leitura é uma atividade visual que pressupõe conhecimentos prévios do leitor para que ele possa atribuir sentido ao texto. (ANDRADE, 2016). Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 20) afirmam que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Ainda de acordo com o documento, enquanto constroem o conhecimento, as crianças usufruem das mais variadas linguagens e exercem a capacidade que têm de possuírem ideias e hipóteses originais sobre o que procuram entender, assim, elas constroem o conhecimento por meio das interações sociais entre as pessoas e com o meio em que vivem, pois "o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação".
Para Bakhtin (2014 apud ANDRADE, 2016) a leitura é uma atividade social, visto que a linguagem é dialógica por natureza, isto é, necessita da interação de pelo menos dois indivíduos organizados socialmente. Como a criança, sozinha, não consegue se apropriar de uma atividade complexa como a leitura, essa prática se torna algo social e não individual.
Perinelli (2024, p. 14) compreende que no contexto da Educação Infantil, é importante que se oportunize a bebês e crianças a convivência com a literatura, experiências nas mais variadas linguagens, considerando a prática de leitura e escrita como culturais e fundamentais para inclusão social do indivíduo. Na opinião do autor:

[...] o trabalho com a literatura infantil deve ser amplo e significativo, de modo a fortalecer o interesse e o vínculo com a leitura de literatura. Nessa fase do desenvolvimento, as crianças precisam ser estimuladas e provocadas por meio de experiências que as mobilizem dentro do contexto cultural e social, do qual a escola é o lugar oportuno para o contato com a leitura. Nesse sentido,

a literatura configura-se como representação da linguagem de maneira artística. Assim, as experiências com a leitura literária podem ser consideradas requisitos básicos para que as crianças possam ser, estar e agir no mundo.

Segundo Amarilha e Silva (2016) "a literatura é a porta de acesso à linguagem pelo jogo imaginativo no uso das palavras, é um meio eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, da vida em sociedade e do senso crítico." Para as autoras, é nessa fase da infância que é mais propício instaurar na criança o hábito prazeroso da leitura, por estarem numa fase de descobertas, curiosidade e aprendizado.

Baía e Gasparelo (2025) afirmam que independente da classe social, a leitura é sempre bem vista em todos os grupos, o que gera melhoria no que se refere ao aspecto social, como na comunicação. Lendo, é possível adquirir conhecimentos, aumenta-se a capacidade crítica sobre diversos assuntos e opiniões. Para os autores, é por meio da leitura que se desenvolve também a capacidade crítica-reflexiva, o que é muito relevante para formação cognitiva.

Caldin (2003) ressalta que "a função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade impõe". A autora acredita que isso é possível pela reflexão crítica e questionamento gerados pela leitura, e que para a formação de um novo sujeito, a prática de leitura precisa acontecer desde a primeira infância, pois por meio dela, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Historicamente, a sociedade burguesa tornou a leitura em prática social quando decidiu expandir o conhecimento, possibilitando o acesso da criança proletária ao contexto escolar, com objetivo de diminuir o custo social do Estado, que vinha mantendo instituições de caridade para cuidar do menor abandonado. No entanto, a criança burguesa tinha um acesso privilegiado à educação, pois a obrigatoriedade de acesso ao ensino para a criança proletária serviu para sanar principalmente um grave problema social, neste caso, o desemprego do adulto, contribuindo para que futuramente, este indivíduo se torne mão de obra barata e lucrativa. (CALDIN, 2003).

Ainda de acordo com Caldin (2003) apesar de até o século XIX a leitura ser uma atividade privilegiada da classe burguesa, do século XX para os tempos atuais, se trata de um direito de todos, mesmo sendo "mal compartilhada". Em contrapartida, a autora revela que embora a alfabetização inclua o aluno no mundo da leitura e da escrita, ela não assegura que o mesmo tenha acesso a essa prática de maneira plena, como a escassez de recursos financeiros na aquisição do livro, indisponibilidade de tempo para se frequentar uma biblioteca e a ausência de um projeto social que tenha por finalidade a conscientização crítica por meio da leitura.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 143) referem que é a partir da leitura que a criança pode conhecer a forma de pensar, viver, agir, assim como costumes, valores e comportamentos de outras culturas, possibilitando a ela estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social em que ela vive, o que reforça a ideia de que a leitura possui uma relevante função social no desenvolvimento integral da criança. Segundo Cardin (2003):

Dessa forma, a leitura, enquanto oportunidade de enriquecimento e experiência é primordial na formação do indivíduo e do cidadão. A formação de leitores se configura como imperativo da sociedade atual. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais.

Soares (1988, p. 28) define a leitura como um processo político e no caso dos alfabetizadores, professores e bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles pode ser ou não, um instrumento de transformação social. Para Orlandi (1995 apud KRUG, 2015), o sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da

interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade.

A leitura constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante. (KRUG, 2015).

Pensando na leitura como formação social do sujeito, encontramos nas palavras de Oliveira et al (2023) a relevância dessa prática ser estimulada não somente no contexto escolar e sim, familiar, sendo extremamente necessário que o ato de ler seja concebido pela criança de maneira lúdica e dinâmica, pois "a função da leitura vai além das paredes escolares". Para os autores, enquanto a escola instiga o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio da leitura e interpretação de texto, a família tende a conduzir de maneira moral e ética.

Portanto, as práticas de leitura oportunizam às crianças conhecerem sua função social na vida cotidiana, assim como a estrutura textual de gêneros variados e desenvolva, dessa forma, o interesse por histórias, imagens e narrativas. Possibilitar a vivência da leitura na primeira infância, significa contribuir para a formação de leitores competentes e críticos no futuro.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ESCRITA: O PAPEL DA LEITURA

O desenvolvimento da linguagem e da escrita está intimamente ligado às experiências de leitura vivenciadas pelas crianças desde muito pequenas. Quando mediada por adultos significativos (professores, pai, mãe, tios, avós, etc.), a leitura se constitui como uma atividade que amplia o vocabulário, facilita no desenvolvimento da linguagem oral e contribui para a formação de conceitos, tornando-se um elemento central para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Cardoso (2012) classifica a concepção de linguagem em três interpretações: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. A primeira, consiste em ensinar o pensamento e não a linguagem, sendo o objetivo do ato de ler, apenas compreender o pensamento dos escritores, sem críticas ou contrapontos. Nesse caso, a autora destaca que o ensino da linguagem se torna desnecessário.

A segunda, quando consideramos a linguagem como instrumento de comunicação, ela passa a ser concebida como um "código que transmite uma mensagem". Nesse caso, a escrita se torna um mero exercício de combinação de palavras e frases sob a finalidade de construir um texto, restringindo a prática da língua escrita a modelos estruturais, não abrindo espaço para que o escritor-leitor possa fazer suas próprias interpretações, centralizando apenas à compreensão da mensagem do autor.

Já na terceira concepção, a autora defende que "o interlocutor é um sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto, interpretando-os com base nas 'pistas' que se encontram na situação de comunicação". (CARDOSO, 2012, p. 17). Por isso, é importante compreender ou considerar o contexto de produção de um texto para a leitura e produção textual.

A leitura, enquanto prática formativa na infância, desempenha função central no desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais da criança. Desde os primeiros anos de vida, o contato com o universo da linguagem escrita oferece à criança condições para estruturar o pensamento, organizar a experiência e atribuir sentido ao mundo. Esse processo não se limita à aprendizagem técnica da decodificação, mas envolve a apropriação de práticas sociais mediadas pela linguagem, que permitem à criança interpretar, imaginar, argumentar e comunicar-se de forma cada vez mais elaborada. (UCHÔA et al, 2025). De acordo com Assis et al (2023):

A leitura permite o despertar de sentimentos e emoções, inspirando-nos a um ambiente repleto de possibilidades formuláveis, tan-

tas quantas vezes forem necessárias, haja vista, o leitor, permitir-se conhecedor da sua aptidão em maior escala de pretensões, estabelecendo desta maneira, uma sólida relação de dados concisos, permitindo-se inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo. Justifica-se ainda, que o leitor, é agente ativo da constante busca de conhecimento, e necessita afirmar sua posição social, cultural e humana dentro do contexto que preconiza, sem fragilizar a pluralidade intelectual.

No que se refere à linguagem oral, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p. 120) declaram que ela possibilita comunicar ideias, pensamentos e interesses, influenciar o outro e estabelecer relações. O documento ressalta que diversas pesquisas reconhecem o processo de letramento como associado tanto à construção da linguagem oral como a escrita. Para o início do processo de aquisição da leitura e da escrita, é ´preciso primeiro, possibilitar que a criança compreenda não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa a leitura de maneira gráfica. (RCNEI, 1998, p. 122).

Já sobre a linguagem escrita, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 42) orienta que na Educação Infantil, é importante que bebês e crianças participem ativamente de experiências em que elas possam falar e ouvir, principalmente na escuta de histórias, participando de rodas de conversas, em narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, permitindo que a criança se constitua como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

De acordo com o documento, desde cedo a criança se mostra curiosa com relação à cultura escrita, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, observando os textos ao seu redor, dentro do contexto familiar, por exemplo, comunitário e escolar, e assim inicia-se a construção e concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a experiência na cultura escrita deve ocorrer a partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer:

> [...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Cardoso (2012, p. 32) refere que quando um professor faz uma leitura em voz alta, ocorre o que a autora chama de “oralização da linguagem escrita”, trabalhando dessa forma, a oralidade. Assim, entendemos que a leitura amplia e qualifica a linguagem oral, enquanto a oralidade oferece suporte cognitivo e linguístico para a compreensão e interpretação de textos. Numa rotina de Educação Infantil, por exemplo, Brandão e Leal (2011, p. 21) ressaltam que na hora da roda de conversa, na hora da atividade, contação de histórias, entre outras situações, as crianças ampliam suas habilidades de uso da linguagem.

De acordo com Santos (2024, p. 79) por meio das histórias infantis, as crianças começam a perceber a estrutura textual (começo, meio e fim), auxiliando-as a desenvolver habilidades de sequenciamento, habilidade tal que a autora classifica como “uma habilidade essencial para a escrita e organização de ideias”.

A linguagem oral também contribui para o desenvolvimento da leitura, pois é através dela que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da língua, interpreta informações e negocia significados. Crianças que possuem experiências ricas de oralidade, como conversas frequentes, cantigas, rimas

e contação de histórias, desenvolvem habilidades fonológicas importantes para o processo de alfabetização, como percepção de sons, ritmo e segmentação da fala.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE LEITURA ESCOLAR

A escola e o professor possuem um papel crucial na formação do hábito de leitura na primeira infância, pois embora a leitura no contexto familiar seja importante, muitas crianças só possuem o contato com o universo literário na escola, por meio de livros, histórias e práticas de linguagem.

Leal e Silva (2011, p. 60) ressaltam a importância da leitura por meio do que chamam de "brincar de ler". O ato de brincar de ler consiste em fazer de conta que estão lendo, onde as crianças encenam situações sociais em que a escrita se faz presente e dessa forma, tentam imitar os adultos praticando suas atividades de ler diferentes gêneros discursivos. Os autores definem o momento da brincadeira de leitura como muito envolvente e divertida e nessas situações, as crianças aprendem sobre os textos e a linguagem escrita.

Santos (2024, p. 79) compreende a necessidade de aprendizado de leitura e escrita na primeira infância de maneira lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. Para a autora "integrar jogos e histórias ao processo de alfabetização transforma a sala de aula em um ambiente interativo e prazeroso, onde o ensino das habilidades de leitura e escrita acontece de forma mais natural, significativa e envolvente." Ainda de acordo com a autora, o uso de jogos e brincadeiras associados à prática de leitura e escrita na Educação Infantil são estratégias muito eficazes de tornar o aprendizado mais significativo, prazeroso e eficaz.

Oliveira et al (2023) afirmam que o professor precisa entender com clareza que o ato de ler não se restringe apenas à juntar palavras, mas sim, de compreender e interpretar o texto de forma a atribuir sentido ao que se lê. Os autores elencam algumas práticas e possibilidades que tanto professores, como pais podem adotar para ajudar no desenvolvimento cognitivo e social da criança, que são:

- Apresentar leituras de livros que façam sentido para a criança;
- Criar um ambiente acolhedor e propício para o momento da leitura, de forma que seja atrativa e motive a criança;
- Propor atividades que envolvam a releitura de histórias feitas pelas próprias crianças, a partir do título original, com intuito de explorar o imaginário e criatividade dos pequenos;
- Permitir que a criança escolha o que quer ler, qual livro e história mais lhe atraem, incentivando sua autonomia e poder de escolha;
- Por fim, inventar brincadeiras a partir da leitura.

Krug (2015) destaca que por ser uma atividade "obrigatória" da escola em que as crianças se encontram, muitas vezes, em período integral, o professor precisa estar na condição de professor leitor e que este, possua meios adequados para o bom desempenho da leitura. De acordo com a autora, o profissional que não possui o hábito da leitura, que pouco conhece os textos em circulação, obterá pouco ou nenhum êxito nesse processo.

Sabe-se que a mediação da leitura ocorre, sem sombra de dúvidas, na escola e pelo professor, que por sua vez, tem a incumbência de formar-se professor leitor e posteriormente, profissional leitor. Para tanto, caberá a ele desenvolver-se enquanto pessoa e profissional, de direitos e deveres, usufruindo da prática da leitura, a fim de contribuir com o exercício de uma cidadania crítica e justa. Ao buscar novas práticas leitoras, o professor obterá oportunidades, sempre renovadas, melhorando, significativamente, estruturas textuais disponibilizadas em seu dia a dia, além de refinar seu conhecimento literário. A escolha de bons livros, em especial os literários, favorecerá sua capacidade de criar, sensivelmente, sua individualidade cultural, comprometendo-o com demais práticas fundamentais do ato de ler. (KRUG, 2015).

Entende-se, portanto, que o professor atua como mediador fundamental nesse processo, sendo o responsável por selecionar obras pertinentes à faixa etária, conduzir momen-

tos de leitura diária e criar situações em que a criança possa ouvir, conversar, perguntar e interpretar. A mediação do professor ajuda a criança a compreender o texto, relacionar a história com suas experiências e desenvolver habilidades de linguagem oral e escrita. Além disso, o professor deve promover a leitura de maneira prazerosa, valorizando o encantamento das histórias e respeitando o ritmo de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal destacar a importância da leitura para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de uma revisão literária aprofundada acerca do tema, foi possível identificar diversos benefícios que o ato de ler propicia no desenvolvimento pleno da criança desde muito cedo.

A pesquisa evidenciou que por meio da leitura, a criança desenvolve habilidades orais e de escrita de forma lúdica e prazerosa, ressaltando a importância de não tratar o ato de ler como uma mera obrigação escolar. Por meio da leitura, amplia-se o vocabulário, estimula a imaginação, contribui para a formação da linguagem oral e escrita e fortalece a capacidade de compreender e interpretar o mundo.

Encontramos na pesquisa a importância de se investir em práticas de leitura desde os primeiros anos de vida, não concebendo a leitura como o ato simples de apenas decodificar signos ou como preparação para a alfabetização, e sim, como um elemento estruturante do desenvolvimento humano, que contribui significativamente para o desenvolvimento dos aspectos social, cognitivo e emocional dos pequenos.

É por meio da leitura que o sujeito desenvolve a sua capacidade crítico-reflexiva, tornando-o sensível, criativo e capaz de participar ativamente das práticas sociais de linguagem. O professor, nesse caso, assume o papel de mediador ao criar situações de leitura compartilhada, incentivar o diálogo e promover experiências que conectem a criança à cultura escrita.

O ambiente escolar, quando organizado de maneira intencional e acolhedora, desempenha papel decisivo nesse processo, pois oferece oportunidades reais para que a criança vivencie a leitura como uma atividade prazerosa e significativa. O professor, como mediador, assume função central ao criar situações de leitura compartilhada, incentivar o diálogo e promover experiências que conectam a criança à cultura escrita.

Assim, torna-se indispensável que escolas, professores e famílias valorizem a leitura cotidiana, assegurando às crianças o direito ao acesso à literatura e às múltiplas manifestações da linguagem.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. SILVA, S.F. Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. Pro-posições, v. 27, n. 2, p. 93-114, 2016. Disponível em: https:// www. scielo. br/ j/ pp/ a/ gfJvdM9kpB7vZvXDC9sb9hv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 dez. 2025.

ANDRADE, F.F. Reflexão sobre o conceito de leitura e do modo de ler. Afluente, Revista de Letras e Linguística, Macapá, v. 1, n. 1, jan/ jun. 2016. Disponível em: https:// periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/4748/2761. Acesso em 09 de abril de 2025.

ASSIS, M.G. et al. Leitura por toda parte. Conedu, Ix Congresso Nacional de Educação, 2023. Disponível em: https:// www. editora realize. com. br/ editora/ anais/ conedu/ 2023/ TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID1168_TB6280_17112023190447.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.

BAÍA, D.L. GASPARELO, R.R.S. A importância da leitura na Educação Infantil. Aproximação, v. 7, n. 14, jan/jun. 2025. Disponível em: https:// www. scielo. br/ j/ pp/ a/ gfJvdM9kpB7vZvXDC9sb9hv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRANDÃO, A.C.P. LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A.C.P. ROSA, F.C.S. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educa-

ção Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
CALDIN, C.F. A função social da leitura da literatura infantil. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 15, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/147/14701505.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.
CARDOSO, B. Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil. São Paulo: Anzol, 2012.
KRUG, F.S. A importância da leitura na formação do leitor. Revista de Educação IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: https:// www.caxias.ideau.com.br/ wp-content / files_mf / d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.
LEAL, T.F. SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A.C.P. ROSA, E.C.S. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
PERINELLI, J.L.G. Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil. 185f. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.
SANTOS, K.C.L. Alfabetização e leitura na Educação Infantil. Gestão & Educação, v. 7, n. 10, 2024. Disponível em: http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/600/567. Acesso em: 04 dez. 2025.
SOARES, M.B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, R. SILVA, E.T. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.
UCHÔA, E.A. et al. Leitura e escrita na primeira infância: práticas formativas entre cultura, linguagem e desenvolvimento. Missioneira, Santo Ângelo, v. 27, n. 3, p. 183-192, 2025. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/97/87. Acesso em: 04 dez. 2025.

A MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEISE CAROLINE PESSOA CHIGNOLLI SOARES

RESUMO:
O presente artigo aborda a importância da música na Educação Infantil, com ênfase em músicas populares brasileiras. A música é reconhecida como uma linguagem universal que favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. As músicas populares, por sua vez, carregam valores culturais e tradições, possibilitando que os bebês se conectem com sua identidade cultural e com a comunidade em que vivem. O artigo discute o papel do educador, os benefícios da música e apresenta sugestões de atividades práticas, como cantigas de roda e brincadeiras cantadas, enfatizando a integração da música à rotina pedagógica. O objetivo é oferecer subsídios teóricos e práticos para que a música seja utilizada de forma intencional e humanizada na Educação Infantil.
PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil, Música, Músicas Populares, Desenvolvimento Infantil, Atividades Pedagógicas.
ABSTRACT:
This article addresses the importance of music in Early Childhood Education, with na emphasis on Brazilian popular music. Music is recognized as a universal language that promotes children's cognitive, social, emotional, and motor development. Popular songs, in turn, carry cultural values and traditions, allowing babies to connect with their cultural identity and the community in which they live. The article discusses the educator's role, the benefits of music, and presents practical activity suggestions such as nursery rhymes and singing games, emphasizing the integration of music into the pedagogical routine. The goal is to provide theoretical and practical support so that music can be used intentionally and humanely in Early Childhood Education.
KEY-WORDS: Early Childhood Education, Music, Popular Songs, Child Development, Pedagogical Activities.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade desde os seus primórdios, sendo uma das mais antigas formas de expressão e comunicação. Antes mesmo do surgimento da escrita, o ser humano já produzia sons ritmados batendo pedras, paus ou utilizando o próprio corpo, o que mostra que a música surgiu da necessidade de expressar sentimentos, contar histórias e interagir com o meio.

Os primeiros registros musicais datam de civilizações antigas, como Egito, Grécia e Mesopotâmia. Nessas culturas, a música estava presente em cerimônias religiosas, rituais de colheita e festas, sempre com uma forte ligação espiritual e social. Os instrumentos mais antigos conhecidos, como flautas feitas de ossos e tambores rudimentares, mostram como o homem já buscava organizar sons e criar melodias.

Na Grécia Antiga, a música começou a ser estudada de forma mais sistemática. Filósofos como Pitágoras associaram a música à matemática e à harmonia universal, acreditando que ela possuía o poder de influenciar as emoções e o comportamento humano. Já na Idade Média, a música se tornou uma importante forma de adoração, especialmente dentro da Igreja Católica, com o surgimento do canto gregoriano — base para o desenvolvimento da música ocidental.

Com o passar dos séculos, a música evoluiu acompanhando as transformações culturais e tecnológicas. Surgiram novos estilos, instrumentos e formas de registro musical. No período renascentista, a música ganhou sofisticação e passou a ser impressa em partituras, o que permitiu sua ampla difusão. Já no século XX, com a invenção do rádio, do disco e posteriormente da internet, a música se tornou um meio universal de expressão e identidade cultural.

Assim, compreender a história da música é compreender também a trajetória da própria humanidade — seus sentimentos, crenças e modos de viver. A música é, portanto, uma linguagem universal, capaz de atravessar fronteiras e unir pessoas de diferentes épocas e culturas. A música ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo reconhe-

cida como uma linguagem universal capaz de promover experiências significativas de aprendizagem, expressão e socialização. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram sensibilidade ao som, respondendo a ritmos, melodias e vozes humanas, o que evidencia a importância da música no desenvolvimento cerebral e emocional.

Dentro desse contexto, as músicas populares assumem um papel especial, pois carregam elementos culturais, histórias e tradições que conectam a criança com sua própria identidade e com a comunidade em que vive. Ao ouvir, cantar e dançar essas canções, a criança não apenas desenvolve habilidades musicais, mas também experimenta valores, sentimentos e formas de expressão que enriquecem seu repertório cultural e afetivo.

O contato com a música desde os primeiros anos contribui para a formação de competências amplas, como a percepção auditiva, a memória, a linguagem e a coordenação motora, além de favorecer a socialização e a construção de vínculos afetivos com pares e educadores. É nesse cenário que o professor do berçário ou da Educação Infantil se torna mediador de experiências significativas, utilizando a música como recurso pedagógico capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Como destaca Bondioli (2000, p. 45), "a música na primeira infância é um veículo privilegiado de expressão e comunicação, capaz de integrar o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança", reforçando a relevância de sua presença diária no contexto educacional. Dessa forma, a música não se limita a uma atividade de lazer, mas se configura como um instrumento de aprendizagem, socialização e fortalecimento da identidade cultural e emocional das crianças.

A Música como Ferramenta Educativa

A música é uma poderosa ferramenta educativa, pois estimula múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil — cognitiva, emocional, social e motora. Desde os primeiros meses de vida, o bebê já reage aos sons, ritmos e melodias, mostrando que a musicalidade é uma linguagem natural do ser humano. Na educação infantil, especialmente no berçário, o contato com a música promove experiências sensoriais e afetivas que contribuem para o aprendizado e para a formação integral da criança.

Por meio das atividades musicais, as crianças exploram sons, gestos, movimentos e palavras, desenvolvendo a percepção auditiva, a coordenação motora e a linguagem. O ato de cantar, bater palmas ou movimentar o corpo conforme o ritmo favorece a atenção, a memória e o raciocínio, além de estimular a criatividade e a imaginação.

Além disso, a música tem um papel essencial na construção da socialização. Ao participar de rodas musicais, cantigas e brincadeiras sonoras, as crianças aprendem a esperar sua vez, a ouvir o outro e a interagir de forma cooperativa. Isso fortalece vínculos afetivos e promove um ambiente acolhedor e prazeroso, fundamental no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, o uso da música na educação infantil não se limita ao entretenimento, mas assume uma função formadora. Ela pode ser integrada a diferentes áreas do conhecimento — como linguagem oral e escrita, matemática e movimento —, tornando o aprendizado mais significativo. Quando o educador utiliza a música de maneira intencional, ela se transforma em um recurso de ensino capaz de potencializar o desenvolvimento global das crianças.

Assim, a música, além de expressar emoções e culturas, atua como uma linguagem educativa que desperta o interesse, a sensibilidade e o prazer em aprender, tornando o processo pedagógico mais rico e humanizado.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando mediada por atividades culturais e sociais. A música, nesse sentido, funciona como um mediador que permite à criança:

Expressar sentimentos e emoções;

Desenvolver atenção e memória auditiva;

Melhorar a coordenação motora por meio do movimento e da dança;

Estimular a linguagem, a pronúncia e o vocabulário.

A Educação Infantil reconhece a música como uma linguagem capaz de integrar di-

ferentes áreas do desenvolvimento. Além de promover habilidades cognitivas, ela incentiva a socialização, a empatia e o trabalho em grupo, fortalecendo vínculos afetivos entre pares e com o educador.

O Papel do Educador na Mediação Musical

A música, como linguagem universal e forma de expressão humana, desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Desde os primeiros meses de vida, os sons, ritmos e melodias despertam curiosidade, prazer e emoção, tornando-se uma poderosa ferramenta educativa. Nesse contexto, o educador assume uma função fundamental como mediador entre a criança e o universo musical, promovendo experiências significativas que contribuem para o crescimento cognitivo, afetivo, social e motor.

O papel do educador na mediação musical vai muito além de simplesmente oferecer canções ou atividades sonoras. Ele precisa compreender que a música é uma forma de comunicação e um meio de descoberta de si e do outro. Por isso, o educador atua como um facilitador que cria condições para que as crianças explorem sons, instrumentos e ritmos de maneira livre e prazerosa. Essa mediação envolve sensibilidade, escuta atenta e planejamento intencional, garantindo que cada proposta musical tenha sentido no processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, a música não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso pedagógico potente. O educador, ao planejar vivências musicais, deve considerar os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. As canções auxiliam na ampliação do vocabulário, no ritmo da fala, na memória e na concentração. Além disso, as atividades de canto, dança e experimentação sonora estimulam a coordenação motora, a percepção auditiva e o convívio social, pois incentivam a cooperação e o respeito ao tempo e ao espaço do outro.

O educador mediador também é responsável por criar um ambiente sonoro acolhedor e estimulante. Isso implica oferecer diversidade de sons e estilos musicais, apresentar diferentes instrumentos e valorizar as manifestações culturais das famílias e da comunidade. Ao trazer para o cotidiano da sala de aula músicas de diferentes gêneros e origens, o educador contribui para a formação de uma identidade musical plural e respeitosa com a diversidade.

Outro aspecto importante da mediação musical é o olhar atento às expressões das crianças. O educador deve observar como elas reagem aos sons, como se movimentam, que gestos criam, que sentimentos expressam. Essas observações orientam novas propostas e possibilitam que o educador reconheça as preferências e singularidades de cada criança. Assim, a música torna-se também um canal de comunicação e expressão emocional.

A postura do educador como mediador exige também intencionalidade pedagógica. Ele precisa compreender que a música pode atravessar diferentes campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo aprendizagens em linguagem, corpo, convivência, expressão e imaginação. Por meio da música, é possível trabalhar conteúdos como ritmo, sequência, intensidade, além de aspectos relacionados à identidade e à cultura.

Além disso, o educador é modelo e inspiração para as crianças. Sua relação com a música — o modo como canta, se movimenta e se envolve — influencia diretamente o engajamento dos pequenos. Quando o educador demonstra entusiasmo e sensibilidade musical, as crianças se sentem mais motivadas a participar e a explorar. Isso reforça a importância da formação continuada, para que o profissional da educação se sinta seguro e criativo ao mediar experiências musicais.

Por fim, a mediação musical é uma prática que exige presença, escuta e empatia. Através dela, o educador ajuda a criança a descobrir o prazer de ouvir, cantar, dançar e criar, fortalecendo vínculos e promovendo o desenvolvimento integral. A música, quando mediada de forma consciente e afetuosa, torna-se um elo entre o aprender e o sentir, entre o individual e o coletivo, entre o silêncio e o som.

Em síntese, o papel do educador na mediação musical é o de um condutor sensível de experiências, que reconhece na música um caminho para o desenvolvimento huma-

no em suas múltiplas dimensões. Por meio dela, o educador promove a escuta ativa, o respeito à diversidade, o despertar da criatividade e o fortalecimento das relações afetivas — elementos fundamentais na formação de crianças curiosas, sensíveis e expressivas.
O professor atua como mediador, criando experiências significativas por meio da música. Para isso, é importante que:
Escolha músicas adequadas à faixa etária e ao contexto cultural das crianças;
Utilize diferentes instrumentos, inclusive corporais (palmas, pés, gestos) e objetos sonoros;
Incentive a participação ativa, respeitando o tempo de cada criança;
Promova a integração da música com outras áreas, como histórias, danças e dramatizações.
O educador deve compreender que a música não é apenas entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica que favorece a aprendizagem integral da criança.
Músicas Populares e Sua Importância Cultura.
As músicas populares brasileiras representam uma riqueza cultural única, refletindo histórias, ritmos e tradições de diferentes regiões. Incorporá-las à rotina da Educação Infantil possibilita que a criança:
Conheça a diversidade cultural do país;
Reconheça e valorize sua própria identidade cultural;
Desenvolva senso estético e musical de maneira natural e prazerosa.Além disso, canções populares geralmente apresentam refrões repetitivos e melodias simples, facilitando a memorização e a participação ativa

CONCLUSÃO
A música popular brasileira vai muito além de simples canções que embalam o cotidiano. Ela é memória viva, é herança cultural que atravessa gerações e ecoa nas vozes de crianças, famílias e educadores. Inserida no contexto da Educação Infantil, a música popular se revela como uma poderosa aliada na formação integral das crianças, oferecendo experiências que unem o aprender ao sentir, o brincar ao descobrir, o som ao afeto.
Ao cantar músicas que fazem parte do repertório cultural do nosso país, as crianças são convidadas a mergulhar em um universo de ritmos, histórias e emoções. Cada melodia traz consigo um pedaço da identidade brasileira, permitindo que os pequenos construam vínculos com suas raízes culturais e com o ambiente em que vivem. Através da música popular, elas aprendem a escutar, a partilhar, a criar e a se expressar de forma livre e autêntica.
Além de promover o desenvolvimento cognitivo, social e motor, a música desperta sentimentos e fortalece laços afetivos. É nesse espaço sensível que o educador atua como mediador, abrindo caminhos para que a criança vivencie a arte em sua forma mais pura: aquela que toca o coração e desperta encantamento. Quando o educador valoriza o repertório popular, ele não apenas ensina música, mas também ensina sobre respeito, diversidade, memória e pertencimento.
Portanto, reconhecer o valor da música popular na Educação Infantil é reconhecer a importância da infância como tempo de descobertas, emoções e aprendizagens significativas. É permitir que cada criança cresça cercada de sons que contam histórias, de melodias que embalam sonhos e de ritmos que celebram a vida. Porque toda infância merece ser vivida em tom de música — uma música que emociona, ensina e eterniza momentos.

BIBLIOGRAFIA:
BONDIOLI, Anna. A música na educação infantil: reflexões e propostas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2000. 168 p.
BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (orgs.). Avaliar na educação infantil: um percurso de formação. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DIANA MOTA MOREIRA

RESUMO

A política nacional da Educação Inclusiva possui uma função determinante nas transformações dos espaços e práticas inclusivas das escolas Estaduais, Municipais e particulares. Nesse sentido o presente trabalho visa a sensibilidade das pessoas, na busca de uma educação inclusiva justa que promova o desenvolvimento da aprendizagem na igualdade para todos. Diante disso, o trabalho foi abordado em três dimensões, sendo-se que o primeiro capítulo retrata um pouco do histórico da organização, do conceito e do amparo legal inclusivo. No segundo abordaram-se as situações conflitantes para uma educação inclusiva e igualitária a todos. No terceiro fala-se sobre as lutas, inclusão na educação e o sentimento pela educação na diversidade.
PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado; Desafios; Possibilidades; Família-profissional da inclusão.

INTRODUÇÃO

Embora a sociedade discuta políticas educacionais a fim de firmar o processo de ensino inclusivo em âmbitos sociais, percebe – se que estes parâmetros (valores) ainda são vistos como forma de exclusão social, uma vez que essa clientela ao chegar ao espaço escolar, depara-se com situações humilhantes não encontrando um atendimento que possa ser compatível as suas necessidades, e assim passa a ter um "atendimento" por um lado, inclusivo porque este aluno é recebido pela escola e posto dentro de uma sala de aula com professores e alunos ditos normais. Mas pelo outro lado o estudante enfrenta um processo exclusivo porque depara com diversas barreiras em termos de acessibilidade, despreparo dos profissionais para recebê-los e ensiná-los, além de outros aspectos que poderia ser útil para auxiliar a aprendizagem desses discentes. Mas por falta de instruções e outros desafios muitos profissionais meios a tantos conflitos não conseguem desenvolver o processo de ensino aprendizagem com esses alunos deixando os a margem do aprender.

Sabe-se que as Políticas inclusivas há muitas décadas batalham por um ensino inclusivo que promova a participação e aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais educativas nas escolas públicas. Uma vez que a criança com deficiência é parte integrante da política educacional inclusiva. Diante de uma problemática como está a que fazer para que a inclusão seja contemplada nas escolas como predizem as leis? Como está de fato o processo de aprendizagem dos deficientes na realidade? As escolas estão realmente sendo inclusivas? Como se encontra a relação dos pais e educadores?

O problema de pesquisa procurou analisar que papel assumiu a família e o profissional da educação especial e inclusiva diante de tantas mudanças?

A questão principal que rodeia a inclusão está em como desenvolver no cotidiano escolar uma postura com práticas e políticas inclusivas. Muitas vezes, essa postura esbarra na falta de capacitação na área, e despreparo dos familiares em aceitar e lidar com tal situação.

Portanto, faz- se necessário que a escola repense propostas inclusivas que ampare os direitos das pessoas com deficiência para que elas possam desenvolver de fato um ensino aprendizagem de qualidade como previsto na lei, que contemplem os anseios no que buscam.

O objetivo geral procurou investigar como a inclusão das pessoas com deficiência está sendo efetuado dentro da escola e se a mesma oferece condições para os deficientes desenvolverem de fato uma aprendizagem conforme os padrões educativos. Os específicos foram demonstrar a realidade da inclusão dentro da escola; apontar situações que leva o baixo índice da aprendizagem dos alunos inclusos e analisar as dificuldades encontradas na família e descrever as dificuldades encontradas nos profissionais desde

a sua formação.

A educação especial vem recebendo, nas últimas décadas, importantes contribuições de pesquisas na área educacional e da discussão de políticas de participação social das crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Dar oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, em classe comum, é o principal objetivo do processo de inclusão.

A participação da família de pessoas com necessidades especiais juntamente com o apoio de especialistas da saúde e escola é decisiva no processo de interação/inclusão que é essencial para o desenvolvimento pessoal do deficiente. Daí a importância de todos estarem preparados para assumir tal compromisso.

Mediante ao pensamento percebe-se que a mediação da linguagem feita entre professor e aluno é de suma importância para a construção do pensamento e a aprendizagem significativa na vida do discente, e esta vem por meio de recursos que possibilitam a expressividade que com isso tornará apreciativa e somativa.

Por isso para alcançar os objetivos que foram propostos neste trabalho, terá início por uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras. Para isso a revisão bibliográfica será feita mediante uma leitura sistemática, com fechamento de cada obra, de modo a ressaltar os pontos referentes ao assunto abordado pelos autores.

Portanto, em conformidade com o assunto em pesquisa busca estudar alguns autores que fundamentam o tema escolhido como: Everaldo Garcia, Revista Mundo jovem, Revista da Inclusão, LDB, Constituição Federal, Site do MEC, Crochik, Documentos Subsidiário da inclusão, Rogério Drago, Paulo Freire, Eugenia Augusta, Maria Tereza Mantoan, Alessandra Pereira, Rita Vieira,José Raimundo, Carolina.

FAMILIA E AEE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Embora as políticas inclusivas tenham lutado para garantir os direitos dos educandos que possuem necessidades educacionais, ainda está além de conseguir igualar no mesmo patamar, o ensino inclusivo de qualidade almejado por muitos.

A escola possui um número de alunos especial bastante expressivo, mas não os atende como se deveria nas salas comuns tendo acompanhamento necessário com especialistas nas salas multifuncionais. Estes ainda continuam sendo atendidos de forma segregada, o que dificulta o processo de aprendizagem e promoção dos mesmos.

Sabe – se que a implementação do Decreto 6.571/2008, ampara a Educação Especial de forma que o discente especial seja atendido sem a segregação e em sala de aulas normais.

Isto não era para estar acontecendo, no entanto alegam – se a falta de capacitação e conhecimento dos educadores. Em pleno século XXI, isso é inadmissível.

Muitas vezes o AEE não é atuante, pois falta espaço adequado para que seja feito o atendimento dos alunos especiais, de forma que venha possibilitar a inclusão dos mesmos. Dessa forma, a educação especial, não é vista como parte integrante do processo educacional.

Entretanto, a inclusão é um desafio que deve ser visto com carinho a fim de proporcionar mudanças necessárias que possam provocar melhoria na qualidade da educação básica e superior para que os alunos especiais tenham seus direitos respeitados e que sua aprendizagem venha acontecer de fato. Porém incluir é possibilitar que o educando seja capaz de ser promovido dentro de suas possibilidades e capacidades, tornando-os participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito a seus direitos pela sociedade em geral.

Diante de todas estas situações percebe-se que as famílias também não possuem habito de acompanhar os filhos sendo ele deficiente ou não, parece não entender sua importância no processo de construção da aprendizagem dos mesmos. Nesta perspectiva seria interessante que a escola procurasse encontrar meios como, por exemplo,

palestras educativas com os pais, levando os a entender a importância do acompanhamento e incentivo aos filhos, como direcionamento de uma aprendizagem significativa para a vida dos mesmos, direcionando um entendimento de que a família, como educadora, precisa entender que sua presença é de fundamental importância na construção da educação dos filhos. Seu encorajamento pode tornar um caminho seguro para eles, uma vez que os filhos se espelham nos pais para desenvolver séries de atividades, sejam elas lúdicas ou não. Na Revista Mundo Jovem (p. 12, abril de 2013), encontramos: "A família precisa ser educadora, ensinar seu filho, porque é ela quem constitui o sujeito, a pessoa, a forma de ele entender o mundo, de ler o mundo. Isso tudo é fruto da qualidade da relação que ele
tem com a família".
Nesse sentido, os pais são verdadeiros heróis que comportam a educação para a vida dos seus filhos, são eles que constroem o verdadeiro aprendizado e significado do mundo e para o mundo.
Mesmo sem a presença do AEE, a escola não pode se eximir da responsabilidade pela inclusão dos educandos que tem deficiência, e sim procurar alternativas que favoreçam a inclusão desses meninos ou meninas nas salas de aula comuns. Além de inseri-los é necessário manter o apoio juntamente com o professor para que eles consigam ser atendidos com respeito e, acima de tudo, que aprendam na igualdade, como implica Fávero Maria Eugenia, no texto Aspectos Legais e Orientação Pedagógica (p. 33):

O papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel. Caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas, ou em manter as já existentes, mesmo com o apoio das instituições especializadas os dirigentes dessas devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgãos do Ministério Público local.

Nesse argumento, percebe-se que a escola não deve se esquivar para realizar a matricular o aluno e, além disso, precisa ofertar conteúdos que possuam conhecimentos extracurriculares.

NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA JUNTO AO AEE

Os novos desafios serão encontrar soluções para que o centro de apoio à Educação Especial funcione de maneira correta, retirando do papel as propostas de educação de qualidade para todos e colocar em práticas, dando suporte aos educadores, buscando soluções para construção das salas multifuncionais nas escolas, encontrando parcerias que beneficiem os alunos inclusos:

- Transformar as escolas em um espaço inclusivo real que batalhem com o grupo de profissionais para alcançar as metas de aprendizagem dos alunos;

- Buscar uma escola participativa e ativa no aprimoramento de suas práticas, a fim de atender as diferenças, e que todos os discentes alcancem os mais elevados níveis de ensino de acordo com a capacidade de cada indivíduo, como garante a lei;
- Encontrar soluções para os problemas através do diálogo com a equipe de educadores da escola, trabalhando em coletividade para contribuir com o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e das diversidades, efetivando políticas públicas para todos os alunos.

Mantoan na Obra Educação Inclusiva Orientação Pedagógica fala que:

A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para os alunos com e sem deficiência possam exercer a educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (p. 45)

Perante o pensamento, o espaço escolar

deve fazer mudanças transformadoras em suas práticas pedagógicas, para que haja qualidade no ensino prestado aos alunos em todas as modalidades do ensino. Sabe-se que quando é preciso fazer algumas mudanças não é tarefa fácil por surgir muitos obstáculos. No entanto, a escola que tiver medo de lutar pelo melhor para beneficiar sua clientela não pode ser considerada um espaço educativo.

Educar não é tarefa fácil para nenhuma pessoa, por existir muitas complexidades da não aceitação pelos indivíduos que já nascem com pensamentos únicos da autonomia humana. Por isso, nem todo sujeito possui o censo da aceitação das regras básicas impostas pela família e na escola pelo regulamento escolar.

Por esse motivo, é interessante que os pais estimulem os filhos, concedendo- lhes o máximo de afeto, desde o tempo que passam no útero materno. Esses encorajamentos quando positivos, os resultados podem ser positivos, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. E se negativos e violentos, terá a possibilidade de afetar a criança psicologicamente e, com isso, acarretará problemas traumatológicos e neurológicos ao bebê. E, se após o nascimento esta criança permanecer convivendo num ambiente negativo, onde só houve das familiares palavras desmotivadoras, certamente está criança não vai corresponder aos estímulos que precisará para desenvolver seu nível de aprendizagem em nenhum ambiente.

Everaldo Garcia (p. 57) medita que somos produto do meio quando menciona: "Somos produto do nosso meio, nascemos como uma tábua rasa, fomos e nos tornamos até um certo ponto da nossa vida, o que nosso ambiente familiar determinou. " A família, como primeira educadora, deve atentar-se para os anseios da aprendizagem dos filhos que começa no berçário, com a mãe ensinando as primeiras palavras, levando a criança a entender que é amada e protegida em qualquer circunstância.

Entretanto, a criança especial precisa desse afeto, não somente na infância, mas por toda vida e, principalmente, quando passa a conviver com outros no meio social. Everaldo Garcia (Educar para a Vida, p. 62), comenta:

Educar nossos filhos para liberdade significa ensiná-los a tomar decisões responsáveis, mesmo que essa escolha lhe cause dor e renuncias em função de um bem maior. Somos o que escolhemos ser. Escolher é decidir bem, a luz da razão é fundamental nesse processo.

A partir do comentário, é indiscutível a função da família nos ensinamentos aos filhos, levando-os a meditar para fazer escolhas sábias que não venham a prejudicá- los.

Neste contexto, a Revista Mundo Jovem (p. 03, abril de 2013) esclarece: "O ser humano se torna o maior dos valores no momento em que rege com consciência e sensatez a sua própria vida." Se o indivíduo for orientado desde sua infância, com certeza agirá sabiamente valorizando cada palavra, cada ideia, acatando o que for mais conveniente. Dessa forma, a dificuldade de se relacionar com a família, com os amigos e com seus professores não acarretará em transtornos negativos como a indisciplina, a falta de respeito para com o meio em que vive.

Com os progressos do nosso século, a situação pouco se alterou e a Pedagogia continuou reafirmando uma posição secundária, numa área de sua inteira e fundamental competência.

A dívida da Educação para com os "deficientes mentais" acumula-se há tempo. Seu papel reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à "deficiência mental". (MANTOAN, 1997)

Todavia, com esta nova proposta de Educação Inclusiva, o aluno deficiente intelectual passa ser capaz de se auto construir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos. Em consequência dessa nova concepção, sua aprendizagem não se realiza através de transmissão de informações, valores, atitudes, interiorizados a partir de modelagens comportamentais e condicionamentos. Interessa- nos mostrar que através de uma solicitação educacional adequada, em que o sujeito interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados, o aluno deficiente intelec-

tual torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno dito como "normal" de objetivar seus conhecimentos, ressalvadas evidentemente, as limitações impostas pela sua condição orgânica. (SILVA, 2006)

A pedagogia é decisiva quando se trata de promover a pessoa com deficiência intelectual, a proposta de novas metas educacionais, são formas de resgate que a Educação deve adotar o mais breve possível, sob pena de perpetuar os grandes prejuízos aos deficientes intelectuais em sua formação social. (ROTH, 2006)

Fonseca (1990) enfatiza a necessidade da Educação Especial se conceber como uma prática específica, e não apenas tomando como ponto de referência as práticas clínicas da área de saúde. Neste sentido, cumpre ressaltar, algumas das principais diferenças destas duas formas de atuação. O médico e o psicólogo trabalham com o início do processo, o professor com o meio e o final. O médico e o psicólogo ficam com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor com o desenvolvimento proximal ou potencial. O médico e o psicólogo constatam o passado e o presente da criança. O professor e o psicopedagogo lidam com o presente e o futuro.

Através da identificação das diferenças entre as atuações instituídas pelas práticas médica e pedagógica emergiu uma série de impasses, uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência.

A ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade, no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá- la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. "Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados" (COLL et al., 1995).

Com isto, foi-se tornando cada vez mais evidente que o conceito de deficiência não apresentava a clareza suficiente para instituir uma prática pedagógica mais precisa, tal como anteriormente se acreditava. Pois, ele possibilitava a criação de formas estáticas e reedificadas de se trabalhar com os alunos; fazendo com que o quadro clínico predominasse em relação a uma compreensão maior da criança. Em síntese, o que os professores não percebiam é que a criança não se encaixava em nenhuma das categorias teóricas prévias propostas pelos quadros clínicos. Ela era maior do que todos os quadros a ela atribuídos. Constatou-se, então, que a categoria de deficiência não dava conta de dizer a realidade da pessoa deficiente. Isto porque ela era uma elaboração teórica, uma construção simbólica; enquanto o sujeito concreto apresentava uma infinidade de facetas que o quadro clínico não conseguia abarcar. (FERREIRA, 2005)

Outro aspecto a ser assinalado ainda é que era atribuída ao próprio deficiente a causa das dificuldades pelas quais ele passava. O que acabou sendo contestado posteriormente pelos educadores e especialistas, a partir das suas vivências nas escolas. Eles perceberam que, a integração de pessoas com deficiência, em contextos sociais mais amplos, não era apenas problema do indivíduo, da família ou da escola. Ela era um problema que compreendia a toda a sociedade. É por tudo isto que acabou emergindo um novo paradigma: o da Inclusão. Ele surgiu devido à necessidade de se trabalhar, no campo educacional, de uma maneira nova, comum, incluindo tanto aos alunos deficientes quanto aos alunos ditos "normais". (PINHO, 2003)

A aplicação teórica – prática do paradigma da Inclusão ao setor educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva. Um modo novo de se pensar as questões educacionais a partir da quebra dos estereótipos e preconceitos na escola e na sociedade. (PEREIRA, 1980)

POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE

Assim afirma Sassaki (1997):

O princípio fundamental da escola inclusi-

va é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que podem ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações, organizações, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegura uma educação efetiva [...] (SASSAKI, 1997, p. 21).

De acordo com o mesmo autor citado anteriormente, ele imaginou para um futuro breve que todas as pessoas deveriam acreditar no paradigma da inclusão educacional e social como o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos, e que todos por ela lutassem para que, juntos na diversidade humana, todos pudessem cumprir seus deveres de cidadania e gozar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento.
Sassaki (1997) trata dos paradigmas que envolvem as pessoas com deficiência e sua inserção na sociedade, contextualizando, seus mecanismos e desafios tais como os problemas arquitetônicos e de políticas públicas, e tem na mídia uma grande aliada do processo inclusivo, através da informação.
Segundo os autores, Collet al. (1995):

Durante o século XX, a Educação Especial sofreu profundas transformações. Impelidas pelos movimentos sociais que lutavam por igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, foi incorporando-se gradativamente, ao sistema educacional regular e investigou fórmulas que viessem a facilitar a integração de alunos que portassem alguma deficiência. A expressão das novas realidades foi revelada por meio do conceito de necessidades educativas especiais e do destaque a importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos Ao mesmo tempo, originou-se de uma série de reflexões no campo educativo, levando a própria escola a assumir sua responsabilidade no que se refere aos problemas de aprendizagem que manifestam em alunos, que passaram a ser vistos sob um enfoque mais interativo (COLL et al. 1995, p. 29).

Um dos problemas mais imediatamente identificado foi a enorme importância que os preconceitos e estereótipos desempenhavam tanto na escola quanto na comunidade mais abrangente. Eles atuavam legitimando práticas sociais de exclusão.
O mais trágico é que poucos escapavam dos pais aos funcionários, dos especialistas ao pessoal administrativo, dos professores aos alunos; e assim por diante. A exclusão social revelou-se como sendo um processo bastante entranhado; onde ela capturava os sujeitos em seu interior, através dos processos de internalização dos próprios estereótipos e preconceitos. Com isto, foi-se tornando cada vez mais evidente que não bastava apenas a incorporação física do deficiente à escola. Era preciso que fosse realizado um trabalho maior, onde o próprio processo de internalização dos preconceitos e estereótipos fosse lidado de uma maneira mais profunda. (COLL, 1995) O Paradigma da Inclusão trazia, em seu bojo, a substituição de uma prática pedagógica mais encaminhada para uma concepção clínica dos processos do aluno, por outra mais voltada para o contexto educacional propriamente dito. (SASSAKI, 1997).
No paradigma da Integração, o trabalho se direcionava para as necessidades educativas ou educacionais gerais dos alunos. No paradigma da Inclusão o eixo se volta para as necessidades educacionais ou educativas específicas de cada criança. (SASSAKI, 1997).
O que se percebeu é que não bastava trabalhar conteúdos gerais para atingir as necessidades específicas de cada criança. Cada criança, cada aluno necessitava ser apreendido em toda a sua singularidade. Com isto, se evitava dos problemas mais sérios do modelo da Integração: o pareamento contínuo do aluno deficiente ao aluno normal, levando a uma maneira nova e menos preconceituosa de se conceber o aluno deficiente. Ele

passou a ser visto como uma criança com as mesmas necessidades das demais.
Paralelamente, constatou-se também a necessidade de se fazer uma crítica à forma dicotômica tradicional com que se apresentava a Educação até aquele momento: Educação Comum de um lado e Educação Especial de outro.
O Paradigma da Inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma vertente única: a Educação Inclusiva. O que acabou gerando a necessidade da Educação Especial passar por uma reformulação mais ampla dos seus métodos, técnicas, procedimentos e práticas de atuação pedagógica. Antes ela se direcionava, preferencialmente, para os ambientes segregados (as classes especiais e as escolas especiais). Com esta nova abordagem ela teria que se adaptar e se voltar mais diretamente para o ensino regular. (SASSAKI, 1997).
O aspecto fundamental de tudo isto é que a Educação Inclusiva possibilitou, de fato, ao profissional da Educação Especial a emergência de um novo campo de trabalho: o ensino regular. O professor de Educação Especial passou a ser o parceiro mais constante do professor do ensino regular. Ambos visando os mesmos objetivos: a instituição de uma educação de qualidade para todos os sujeitos na escola.
Assim, aos poucos, a Educação Inclusiva acabou estruturando uma nova forma de olhar a Educação. Uma forma onde ela não segregasse mais os sujeitos, independentemente do fato, deles serem deficiente ou não.
A Educação Inclusiva acabou criando uma escuta mais precisa de cada criança, e não chamando mais a atenção para uma compreensão mais detalhada das categorias de deficiência, tal como acontecia no paradigma da Integração. Pois, como ficou evidenciado ao longo de décadas, o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. (SASSAKI, 1997).
A Educação Inclusiva passou também a tentar programar melhores relações entre todos os segmentos da escola, pois, se evidenciou que não há a integração/inserção natural da criança na escola. A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isto não aconteça, é preciso um trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as crianças na escola.
Assim, a Educação Inclusiva veio revelar e especificar melhor a importância do princípio da inclusão social como um dos componentes maiores da prática educativa.
Em síntese, a Educação Inclusiva implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educativas especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se integrar na escola; mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos "naturais" de exclusão social.
A Educação Inclusiva implica na formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se adequem às necessidades específicas de cada aluno.
De acordo com Fonseca (1995), a inteligência é construída, e para se desenvolver, a criança necessita incorporar e integrar as ferramentas de relação com os outros. A criança não aprende por si própria nem é a arquiteta exclusiva da sua evolução, ela aprende essencialmente dos outros, através da sua relação com eles.

No entanto, temos no nosso tempo presente processos de efetivação que ignoram esta afirmativa e observamos, infelizmente, que na prática pedagógica, metodologias e posturas atitudinais negam espaço para tal construção, proposta de Sassaki, (1997).
Segundo (AINSCOW, PORTER, WANG, 1997) renomados defensores da proposta da Educação Inclusiva, os caminhos para Escolas inclusivas devem passar:

- Pela valorização profissional dos professores por meio de ajudas e estímulos;
- Pelo aperfeiçoamento das escolas, cuidando do "manejo" das inovações. "Fazer avançar a prática implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança".
- Pela utilização dos professores das classes especiais como professores de mé-

todos e recursos, atuando como consultores de apoio;

- Pelo aperfeiçoamento do pessoal docente, para que atue como suporte para as práticas inclusivas nas escolas;
- Pelo trabalho em equipe;
- Pelas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, promovendo-se a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo.

As escolas inclusivas são escolas para todos, fundamentadas num sistema educacional que reconheça as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.

A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania das pessoas com deficiências, neste contexto, a deficiência intelectual.

A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Embora seja uma tarefa bastante difícil, faz-se necessário uma profunda revisão dos papéis, seja na relação do alunado que devem receber, seja na relação ensino aprendizagem a ser nelas adotado, seja ainda na relação de seu funcionamento e que deve estar previsto no projeto político pedagógico das escolas.

Segundo Stainback (1999, p. 117),

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, enquanto ideais, tem angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente.

No entanto, a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre os que defendem a ideia.

Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há ainda muita confusão e incerteza, a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência - raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; os que apresentam dificuldades de aprendizagem ser portadores de deficiências intelectuais (SASSAKI, 1997, p. 56).

Em relação à implementação da proposta da educação inclusiva encontramos resistência de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o “desmonte” da educação especial e, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das classes e de escolas especiais e serviços dos itinerantes. (BEYER, 2003)

A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial, embora seja uma tarefa bastante difícil, faz-se necessário uma profunda revisão dos papéis, seja na relação do alunado que devem receber, seja na relação ensino aprendizagem a ser nelas adotado, seja ainda na relação de seu funcionamento e que deve estar previsto no projeto político pedagógico das escolas. (FONSECA, 2003)

No entanto, a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o

consenso e unanimidade, mesmo entre que defendem a ideia. Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

CONCLUSÃO

É preciso executar a política pública inclusiva do município, e reajustar a organização do planejamento AEE que promove suporte à Educação Especial que se encontra inativo, e para promover a acessibilidade nas escolas é necessário funcionar de forma que possa possibilitar a relação entre profissionais e alunos e promover construção das salas multifuncionais para redirecionar o atendimento especializado.

Dessa forma, verifica-se também a importância de o educador estar comprometido com o processo ensino aprendizagem, que vai além do aspecto sistematizador da educação, que o mesmo possa modificar suas práticas e que desenvolva planejamento de atividades que contemple a diversidade.

Em virtude de uma escola mais inclusiva que atenda à diversidade sem exclusões e preconceito é necessário remover muitas barreiras que estão ligadas aos sistemas educacionais e nas mudanças propostas pelo educandário. Para progredir as escolas inclusivas precisam acolher todas as crianças e promover o pleno aprendizado e participação dos estudantes inclusos, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.

Para isso, é importante que a escola adapte as mudanças necessárias que ajudem a programar a inclusão neste espaço. Para praticar assa ação deve estar em conformidade com as políticas educacionais, por haver situações que implicam em fatores sociais como, por exemplo, as questões financeiras que afetam grande parte da sociedade e estes problemas também implicam na educação, sendo que a escola não abrange este quesito, podendo apenas ser parceira no combate das políticas sociais que combatem a pobreza. De outro ponto de vista, a escola tem poderes para verificar e adaptar seu currículo, possibilitando as diversidades sociais, culturais e individuais de cada pessoa.

Portanto, conclui-se que educar na diversidade, é uma prática social que comporta uma variedade de definições e posturas, considerando que o ensino pela igualdade deve ter como meta a participação e integração do sujeito especial que faz parte da política educacional. Assim sendo, é preciso que o educandário ofereça ao educador condições para que ele trabalhe de forma diversificada para contemplar as necessidades dos alunos em questões do desenvolvimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. C. O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos. Tese de Doutorado, PUC- RJ. 2004.

BOTELHO, C. Segredos e silêncios na educação dos surdos. Autêntica. Belo Horizonte/ MG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/DF, 1997.

BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos: BABEL, Rio de Janeiro, 1993. CICCONE, M. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRUZ, M. L. C. Ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma análise de dificuldades. (Mestrado) Programa de Pós-Gradua-

ção em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

FERNANDES, E. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: interface entre pedagogia e linguística. V. 2, Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. & TESKE, O. (org). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Editora Meditação, 2002.

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. Educação Fundamental: orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2006

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa - São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda - São Paulo: SME/DOT, 2008.

SANTOMAURO, B.O papel das letras na interação social. In: Revista NOVA ESCOLA, Edição 221, ABRIL, 2009.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (Coord.) Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2008.

VISIOLI. A.C.C. Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática Docente. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, MARINGÁ/PR, 2004.

A ARTE NAS ESCOLAS PERIFÉRICAS: ENTRE MÚSICA, PLÁSTICA E AUTORIA INFANTIL: O PROTAGONISMO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NAS MARGENS DA CIDADE

EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da arte nas escolas públicas localizadas em territórios periféricos, destacando a relevância das experiências com música e artes plásticas na promoção da autoria e do protagonismo das crianças. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade de São Paulo, articulando-os com estudos sobre educação estética e arte-educação. A metodologia adotada é de caráter qualitativo e descritivo, com base em revisão bibliográfica e observações empíricas em contextos escolares periféricos. Discute-se como as práticas artísticas, quando integradas ao cotidiano escolar, contribuem para o desenvolvimento sensível, social e cognitivo dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade cultural. A arte, neste contexto, deixa de ser apenas uma disciplina para se tornar um espaço de expressão, resistência e transformação. As considerações finais apontam para a necessidade de políticas públicas que valorizem as linguagens artísticas como dimensões fundamentais do currículo, especialmente em comunidades vulnerabilizadas, onde a escola cumpre papel central de formação integral e emancipatória.
PALAVRAS-CHAVE: arte; escolas periféricas; autoria infantil; música; artes plásticas.
ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of art in public schools located in peripheral areas, emphasizing experiences with music and visual arts in promoting children's authorship and creative protagonism. Based on the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and the São Paulo City Curriculum, the study adopts a qualitative and descriptive approach, grounded on bibliographic review and school experiences. It discusses how artistic practices foster social, cognitive, and emotional development, reinforcing identity and belonging. Art emerges as a space of expression, resistance, and transformation, particularly in vulnerable contexts where schools play an essential role in integral and emancipatory education.
KEY-WORDS: art; peripheral schools; children's authorship; music; visual arts.

1 INTRODUÇÃO

A arte, como dimensão humana, é uma das expressões mais potentes da cultura e da subjetividade. No contexto educacional, ela ocupa um lugar essencial na formação integral das crianças, sobretudo em escolas situadas nas periferias urbanas, onde a realidade social impõe desafios à vivência estética e ao acesso a bens culturais. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de Arte na Educação Básica deve possibilitar que os estudantes compreendam, apreciem e produzam manifestações artísticas diversas, desenvolvendo sensibilidade, imaginação e capacidade crítica.

No entanto, observa-se que, nas escolas periféricas, o ensino de arte ainda enfrenta entraves estruturais, como falta de materiais, de espaços adequados e de formação específica para docentes. Mesmo assim, professores e comunidades escolares reinventam práticas e metodologias que colocam a arte como eixo de resistência e criatividade. O Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) reforça essa perspectiva ao reconhecer a arte como "campo de experiência e conhecimento que integra corpo, emoção, cultura e território".

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel da arte — especialmente da música e das artes plásticas — nas escolas públicas periféricas, ressaltando sua função na promoção da autoria das crianças e na construção de identidades culturais plurais. Parte-se do pressuposto de que as práticas artísticas escolares constituem espaços de voz e expressão para sujeitos historicamente silenciados, configurando-se como um instrumento de emancipação social e pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Arte e Educação nas periferias urbanas

A escola periférica, muitas vezes, é o primei-

ro espaço institucional onde a criança tem contato com o fazer artístico. Nesses contextos, a arte adquire papel de mediação entre a realidade social e a imaginação. Segundo Barbosa (2015), a arte na escola não se limita à técnica ou à estética, mas constitui um processo cultural de leitura e produção de mundo. Assim, o ensino de arte precisa dialogar com as vivências locais, com os ritmos, sons e imagens que circulam nas comunidades.

No contexto da BNCC, o componente curricular Arte está estruturado nas linguagens de artes visuais, música, dança, teatro e artes integradas, com foco na experimentação e na criação (BRASIL, 2017). Essa abordagem permite compreender a arte como processo investigativo e expressivo, em que o aluno é sujeito de sua aprendizagem, e não mero reprodutor.

O Currículo da Cidade de São Paulo amplia essa visão ao relacionar arte e território, defendendo que o ensino artístico deve promover "o reconhecimento das culturas locais e das manifestações populares como patrimônio simbólico" (SÃO PAULO, 2019, p. 22). Nas periferias, essa valorização tem profundo impacto na autoestima das crianças, que passam a se ver como produtoras de cultura e não apenas como receptoras de saberes.

2.2 Experiências com música: o som como construção coletiva

A música nas escolas periféricas assume função social e educativa que vai além do aprendizado técnico. Projetos musicais em escolas públicas — como rodas de percussão, coral infantil, oficinas de instrumentos recicláveis e grupos de rap — possibilitam que as crianças expressem sua realidade e desenvolvam competências socioemocionais.

Segundo Brito (2010, p. 45), "a música na escola é um campo de descobertas e invenções, onde o ouvir e o fazer se entrelaçam na experiência estética e social". Em contextos de vulnerabilidade, o trabalho musical coletivo estimula a escuta, a colaboração e o respeito às diferenças. Além disso, a música permite o diálogo entre tradição e contemporaneidade, incorporando referências da cultura periférica, como o funk, o samba, o hip-hop e o pagode, que são legítimas expressões culturais brasileiras.

2.3 Artes plásticas: imagens, materiais e autoria

As artes plásticas, por sua vez, proporcionam às crianças o contato direto com o processo de criação e experimentação. Mesmo com poucos recursos, professores têm promovido oficinas com materiais não estruturados, sucatas e tintas naturais, estimulando o fazer artístico como experiência sensorial e simbólica. Conforme Barbosa (2010, p. 78), "o ato de criar imagens é também um modo de pensar o mundo e de se colocar nele".

No ambiente da escola periférica, as produções plásticas infantis revelam modos de ver e sentir o território. O grafite, por exemplo, pode ser incorporado como linguagem legítima, permitindo que os muros escolares se transformem em galerias comunitárias. Tais práticas fortalecem o pertencimento e a autoria, permitindo que as crianças reconheçam suas vozes no espaço público.

2.4 A autoria infantil e a formação estética

A autoria infantil, nesse contexto, não se limita à assinatura de uma obra, mas à possibilidade de criar, decidir e interpretar. A BNCC (BRASIL, 2017) propõe que a arte seja um campo para o exercício da autonomia e da reflexão crítica, em que o aluno é "protagonista na elaboração de suas produções". Isso implica deslocar o professor do lugar de transmissor para o de mediador, alguém que provoca, escuta e instiga o olhar sensível.

Segundo Hernández (2000), o ensino de arte deve promover a "aprendizagem culturalmente situada", em que a criança cria a partir de suas referências pessoais e coletivas. Essa perspectiva torna a escola um espaço de produção de sentidos, onde a arte é um ato político e emancipador.

2.5 A visão docente somando a arte a fatores ligados à realidade dos estudantes

O papel docente é central nesse processo, pois é o professor quem lê o território e o transforma em conhecimento pedagógico. A visão docente, nesse contexto, deve ser sensível, crítica e reflexiva, capaz de compreender que a arte não é apenas um conteúdo curricular, mas uma forma de construção de sentido.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2022), o professor de

arte deve atuar como mediador, promovendo situações que favoreçam o protagonismo dos estudantes e o diálogo entre diferentes linguagens artísticas. Essa mediação requer escuta atenta e valorização dos repertórios culturais trazidos pelos alunos.

Hernández (2000) ressalta que o ensino de arte deve partir das "culturas visuais do cotidiano", aproximando o fazer artístico da experiência social e simbólica dos sujeitos. Essa concepção se alinha à perspectiva do currículo paulistano, que entende o estudante como sujeito cultural, histórico e político, e o professor como aquele que potencializa a produção de sentido a partir de contextos reais.

A sensibilidade docente é, portanto, o ponto de interseção entre o currículo e a vida. Ao acolher as histórias, os sons e as imagens que os estudantes trazem, o professor torna o aprendizado mais significativo e promove um ensino de arte que dialoga com o território e a diversidade.

2.6 A arte como linguagem inclusiva na educação especial

O ensino de arte, conforme previsto no Currículo da Cidade de São Paulo (2022), deve assegurar o direito de todos os estudantes à fruição, à produção e à apreciação estética. Essa concepção está alinhada à BNCC (BRASIL, 2017), que define a arte como um campo que promove "a ampliação da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico, favorecendo a expressão de diferentes modos de ver o mundo".

No contexto da educação especial, a arte se constitui como uma linguagem acessível e multifacetada, pois permite diferentes formas de comunicação e expressão. O estudante que possui limitações motoras, visuais ou cognitivas pode, por meio do desenho, da música, do teatro ou da dança, encontrar um meio de expressar sentimentos e ideias que muitas vezes não se manifestam pela via verbal.

Para Barbosa (2015), a arte é um "instrumento de inclusão cultural e cognitiva", pois ela reconhece o sujeito em sua totalidade e oferece experiências sensoriais e simbólicas que mobilizam corpo e mente. Dessa forma, a arte se torna um campo privilegiado para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral, especialmente em contextos de diversidade.

2.7 Experiências artísticas inclusivas: música, artes plásticas e movimento

A arte na educação especial ganha forma em projetos que utilizam o som, a imagem e o movimento como linguagens acessíveis e interativas. Oficinas de percussão com materiais recicláveis, atividades de pintura tátil, dramatizações coletivas e produções audiovisuais são exemplos de experiências que promovem inclusão e protagonismo.

Segundo Brito (2010), o fazer musical na escola é "um campo de interação e sensibilidade que ultrapassa a técnica, envolvendo o corpo, a escuta e a emoção". Nas periferias, a música presente nas ruas, nos cultos, nas festas e nos movimentos sociais torna-se um recurso pedagógico próximo da realidade dos estudantes e altamente inclusivo.

Da mesma forma, as artes visuais possibilitam a exploração de diferentes materiais e texturas, permitindo que cada estudante encontre sua própria forma de expressão. O professor, ao adaptar as propostas artísticas às necessidades específicas de cada aluno, reafirma a arte como direito de todos e como instrumento de humanização.

2.8 O papel das famílias na parceria entre a arte e a educação dos nossos estudantes

A relação entre escola, família e comunidade constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando essa parceria é fortalecida, especialmente nas práticas que envolvem a arte, o processo educativo torna-se mais significativo, afetivo e conectado à realidade social dos alunos. O Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2022) reconhece que a formação humana depende da articulação entre diferentes espaços educativos, destacando a importância da participação das famílias na construção de experiências que valorizem a cultura, a criatividade e o pertencimento.

A arte, enquanto linguagem universal, favorece a expressão, o diálogo e o reconhecimento das múltiplas identidades. Nesse sentido, a presença das famílias nas atividades artísticas escolares amplia o alcance das aprendizagens e reforça os vínculos en-

tre escola e território. De acordo com o documento curricular paulistano, o ensino da arte deve promover o diálogo entre "as manifestações culturais locais e as experiências de vida dos estudantes" (SÃO PAULO, 2022, p. 23). Essa orientação implica que a escola reconheça a bagagem cultural trazida pelos alunos e suas famílias, valorizando as tradições, os saberes populares e as produções artísticas da comunidade.

A participação das famílias em projetos artísticos, como exposições, apresentações musicais, mostras culturais e feiras criativas, fortalece a identidade coletiva e estimula o sentimento de pertencimento. Ao vivenciar essas experiências, os familiares deixam de ser apenas espectadores para se tornarem agentes educativos, contribuindo com memórias, histórias e expressões que enriquecem o processo pedagógico. Essa interação reforça a visão de que educar é um ato compartilhado, em que todos aprendem e ensinam.

Além disso, o envolvimento familiar no campo da arte contribui para a valorização da escola como espaço de cultura e criação. Em muitas comunidades periféricas, a escola é o principal ambiente de acesso a bens culturais e experiências estéticas. Quando as famílias participam dessas vivências, elas ampliam seu repertório simbólico e fortalecem a dimensão comunitária da educação. Como aponta o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2022, p. 19), "o território é parte constitutiva da aprendizagem", e a arte é um dos caminhos que permite transformar a realidade local em potência educativa.

O papel docente, nesse contexto, é o de mediador entre a escola, a arte e as famílias. Cabe ao professor promover projetos que integrem os diferentes saberes, convidando os familiares a participar ativamente das produções artísticas e dos processos de criação. Essa aproximação favorece a construção de uma educação mais afetiva, colaborativa e significativa, em que o conhecimento emerge do encontro entre experiências escolares e familiares.

Portanto, compreender a família como parceira na relação entre arte e educação é reconhecer que o processo formativo extrapola os muros da escola. A arte, quando vivida em comunidade, torna-se um instrumento de transformação, fortalecendo vínculos, promovendo cidadania e ampliando horizontes culturais. Em sintonia com o Currículo da Cidade de São Paulo (2022), essa parceria representa um compromisso ético e estético com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma escola pública viva, democrática e sensível.

2.9 A importância do acesso à meios culturais para os estudantes das periferias

O acesso à cultura é um direito fundamental e um elemento essencial para a formação integral do ser humano. Nas periferias de São Paulo, contudo, o acesso a meios culturais ainda se apresenta de forma desigual, refletindo as disparidades sociais e econômicas que marcam o território urbano. O Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2022) propõe uma educação que reconhece o território como espaço de aprendizagem, valorizando a cultura local e incentivando o diálogo entre as expressões artísticas e a realidade dos estudantes. Nesse contexto, garantir o acesso aos meios culturais é ampliar as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, sensível e crítico dos alunos da rede pública.

A arte e a cultura, enquanto dimensões formadoras, possibilitam que os estudantes compreendam o mundo de forma plural e expressiva. O Currículo da Cidade (2022) defende a ideia de que o conhecimento artístico não se limita às linguagens formais, mas se estende às manifestações cotidianas, à cultura popular e às produções simbólicas do território. Essa visão amplia o conceito de escola como espaço de encontro entre o saber acadêmico e o saber comunitário, legitimando as experiências culturais das periferias como fontes de conhecimento. Assim, o acesso à cultura não é apenas uma questão de lazer, mas um direito pedagógico que fortalece identidades, promove autoestima e desenvolve a consciência crítica dos estudantes.

Nas regiões periféricas, muitas vezes marcadas pela falta de equipamentos culturais e pela ausência de políticas públicas de acesso, a escola torna-se um dos poucos espaços de fruição e criação artística. A partir

das orientações do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2022), cabe à instituição escolar valorizar e incorporar as linguagens culturais locais — como a música, o grafite, o teatro comunitário, as danças urbanas e a literatura marginal —, integrando-as às práticas pedagógicas. Essa abertura permite que os alunos se reconheçam como produtores de cultura e não apenas consumidores de arte.

Além disso, o acesso a meios culturais contribui para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Projetos que envolvem parcerias com centros culturais, museus, bibliotecas e coletivos artísticos locais promovem experiências que ultrapassam os limites físicos da sala de aula e ressignificam o território como espaço educativo. O Currículo da Cidade enfatiza que o "território é parte constitutiva das aprendizagens" (SÃO PAULO, 2022, p. 19), o que implica reconhecer as potências culturais existentes nas periferias e transformá-las em instrumentos pedagógicos de emancipação e cidadania.

Portanto, assegurar o acesso dos estudantes das periferias aos meios culturais é um compromisso ético e social da educação pública. A cultura, ao promover a sensibilidade e o pensamento crítico, contribui para a construção de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Em consonância com o Currículo da Cidade de São Paulo (2022), é por meio da arte e da cultura que a escola pode garantir não apenas o aprendizado formal, mas também o direito à expressão, à diversidade e à valorização da vida em todas as suas formas.

3 CONCLUSÃO

A arte nas escolas periféricas revela-se como prática de resistência, sensibilidade e construção de cidadania. Quando a música e as artes plásticas são trabalhadas como experiências estéticas e criativas, e não apenas como conteúdos formais, elas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo autoria, autoestima e consciência cultural.

As políticas curriculares da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo oferecem fundamentos sólidos para o reconhecimento da arte como campo essencial da educação. No entanto, é fundamental que esses princípios se concretizem em ações efetivas: investimento em formação docente, infraestrutura e projetos culturais que dialoguem com as realidades periféricas.

Conclui-se que a arte é um caminho potente de transformação social e pedagógica. Nas escolas periféricas, ela atua como ponte entre o sonho e a realidade, entre o eu e o outro, fazendo do ato criador um exercício cotidiano de liberdade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Arte. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO
Este trabalho investiga a importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem, posicionando o brincar como um recurso pedagógico fundamental para uma educação mais significativa no contexto escolar. A partir de uma revisão bibliográfica que articula teóricos clássicos do desenvolvimento infantil, como Vygotsky, Piaget e Wallon, com autores contemporâneos e documentos normativos brasileiros, como a BNCC, o estudo demonstra que o brincar transcende a simples recreação. Analisa-se como as práticas lúdicas intencionalmente mediadas pelo professor potencializam o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, social, emocional e motora. Os resultados apontam que a incorporação do lúdico no planejamento pedagógico não apenas atende a um direito fundamental da infância, mas também fortalece a construção da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, tornando a aprendizagem uma experiência mais engajadora e duradoura. Conclui-se que valorizar o brincar é um compromisso ético para a formação de sujeitos plenos e participativos.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Aprendizagem Significativa. Desenvolvimento Infantil Práticas Pedagógicas.
ABSTRACT
This study investigates the importance of play-based activities in the teaching-learning process, positioning play as a fundamental pedagogical resource for a more meaningful education in the school context. Based on a literature review that connects classic child development theorists, such as Vygotsky, Piaget, and Wallon, with contemporary authors and Brazilian regulatory documents, like the BNCC (National Common Curricular Base), the study demonstrates that play transcends simple recreation. It analyzes how intentionally mediated playful practices by the teacher enhance the child's integral development, encompassing cognitive, social, emotional, and motor dimensions. The results indicate that incorporating play into pedagogical planning not only fulfills a fundamental right of childhood but also strengthens the development of autonomy, creativity, and critical thinking, making learning a more engaging and lasting experience. It is concluded that valuing play is an ethical commitment to the formation of complete and participatory individuals.
Keywords: Playfulness. Meaningful Learning. Child Development. Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação atual é estabelecer-se como um espaço onde o conhecimento adquirido faça sentido para todos os alunos. Nesse cenário, o lúdico emerge como um componente fundamental, pois estimula o prazer, o protagonismo e a criatividade na infância. Macedo, Petty e Passos (2007) ressaltam que as práticas de jogar e brincar superam o caráter recreativo e se articulam diretamente com as esferas afetivas, sociais e cognitivas do desenvolvimento humano.

Historicamente, as escolas têm dado preferência a métodos de ensino focados na transmissão de conteúdo e na aferição de resultados, frequentemente relegando o aspecto lúdico a uma posição secundária. A reintegração do brincar no dia a dia da escola recupera o propósito original desse ambiente, que é também de experimentação, convivência e descoberta.

Quando a ludicidade é adotada como uma estratégia pedagógica deliberada, ela permite que a criança construa o saber em contextos ricos em significado. Nesses contextos, a interação social ganha destaque, o erro é visto como uma etapa natural do processo, e a imaginação se torna uma ferramenta para a criação de novos saberes. Adicionalmente, o lúdico fomenta a capacidade de cooperar, o senso crítico e a autonomia dos alunos. Tais competências são cruciais no panorama educacional moderno, que demanda sujeitos criativos, ativos e aptos a manejar complexidades.

A inclusão escolar é outro benefício crucial

proporcionado pela ludicidade. Em atividades lúdicas, as distinções entre os alunos são transformadas, e eles encontram múltiplas vias para participar e se expressar. Jogos e brincadeiras possibilitam que cada criança atue conforme suas habilidades únicas, ampliando as oportunidades de aprendizado e solidificando laços de pertencimento. Consequentemente, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e democrático.

O propósito deste artigo é analisar o papel da atividade lúdica na aprendizagem, enfatizando seus principais indicadores e sugerindo abordagens para integrar jogos e brincadeiras ao currículo. Busca-se demonstrar de que forma a ludicidade pode contribuir para a superação de métodos tradicionais, promovendo uma educação mais inclusiva, relevante e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Jogar e brincar são atividades fundamentais na vida infantil, pois impulsionam a interação social, a imaginação e a autonomia. A brincadeira, em sua essência, é autotélica, ou seja, possui valor em si, estando ligada à liberdade de criar e ao prazer imediato. O jogo, por sua vez, constitui uma evolução da brincadeira ao incorporar regras, metas e papéis específicos, o que demanda cooperação, organização e disciplina. Contudo, essa distinção não os torna opostos, mas sim complementares na formação da pessoa, pois ambos atuam como ferramentas para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

No âmbito educacional, a dimensão lúdica assume uma posição de destaque por permitir que a criança experimente diversas funções sociais, aprimore a comunicação e desenvolva a habilidade de solucionar problemas de maneira criativa. Durante as brincadeiras, a imaginação se manifesta como um valioso recurso de aprendizado, permitindo que o aluno confira novos sentidos às suas vivências cotidianas. Os jogos, por sua vez, ao exigirem o cumprimento de regras, limites e objetivos, incentivam a construção de competências cognitivas mais complexas, como o raciocínio lógico, a tomada de decisão, a memória e a atenção, além de inculcar valores como a solidariedade, o respeito e a cooperação.

Portanto, o lúdico deve ser entendido não apenas como uma forma de recreação, mas como uma modalidade complexa de aprendizado que articula as diferentes esferas do desenvolvimento humano.

Ao analisar os indicadores da ludicidade, percebe-se que as atividades lúdicas ativam o prazer funcional, uma motivação intrínseca que leva a criança a realizar tarefas pelo simples gosto de executá-las. Essa motivação intrínseca estimula a concentração e o envolvimento, o que é propício a um aprendizado mais duradouro. Além disso, o brincar e o jogar introduzem desafios e elementos surpresa que nutrem a curiosidade, estimulam o pensamento investigativo e tornam o processo de aquisição de conhecimento mais significativo. A criança, nesse processo, descobre diversas possibilidades de ação, experimentando alternativas, elaborando estratégias e construindo significados particulares.

Outro aspecto essencial é a dimensão simbólica, pois o ato de brincar permite à criança atribuir sentido às suas vivências, transformando gestos, objetos e palavras em expressões de sua visão de mundo. Por fim, a ludicidade se manifesta de forma construtiva, facilitando a adoção de variados pontos de vista e o desenvolvimento de novos saberes.

Com base nessas características, é evidente que a inserção do lúdico na prática pedagógica é uma estratégia de ensino fundamental. Ela não só capta o interesse dos estudantes, mas também fomenta a participação ativa, a cooperação e o desenvolvimento da autonomia. O aluno que aprende por meio de jogos e brincadeiras não é um receptor passivo, mas um agente ativo que edifica o conhecimento de maneira colaborativa e criativa. A ludicidade, adicionalmente, é um fator de inclusão, ao criar espaços de interação onde a participação é viável para todos, respeitando as singularidades e cultivando laços de pertencimento.

Apesar de sua reconhecida importância, muitas vezes a escola restringe o brincar a momentos de recreação, dissociados do processo de ensino, como se não houvesse uma ligação direta entre aprendizado e lu-

dicidade. Essa perspectiva limitada ignora que, sob a ótica da criança, o que é lúdico é significativo, e que o prazer de aprender é uma condição indispensável para o desenvolvimento integral.

Assim, cabe à instituição escolar reavaliar suas práticas, reconhecendo a ludicidade como um pilar da aprendizagem e planejando intencionalmente atividades que unam o prazer ao conhecimento. Ao fazer isso, a escola se estabelece como um ambiente mais inclusivo, criativo e significativo, atendendo às exigências educacionais atuais e contribuindo efetivamente para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO E PLANEJAMENTO DA BRINCADEIRA

O brincar, enquanto prática pedagógica, exige que o educador adote uma postura observadora e reflexiva sobre as potencialidades e necessidades das crianças. Mais do que fornecer materiais e espaços, o professor deve atuar como mediador, garantindo que a ludicidade esteja integrada ao processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa ideia ao definir a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil, sendo cruciais para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico não pode ser uma mera listagem de atividades recreativas. Deve, sim, incluir objetivos claros e ser adequado às diferentes faixas etárias. Kishimoto (2011) afirma que o jogo, quando empregado com intencionalidade, promove aprendizados específicos sem perder sua essência lúdica. Dessa forma, o professor deve selecionar brincadeiras que, ao mesmo tempo, dialoguem com o universo cultural das crianças e apresentem desafios para seus desenvolvimentos social, cognitivo, motor e emocional.

A mediação do professor também implica o cuidado em respeitar os ritmos individuais de aprendizado, estimulando a valorização das singularidades e a cooperação. Vygotsky (1998) destaca que o brincar estabelece uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança realiza, com a ajuda de adultos ou pares, ações que seriam impossíveis de fazer sozinha. A intervenção pedagógica deve, portanto, ser flexível, incentivando o protagonismo infantil, a criatividade e a autonomia.

Em suma, a mediação e o planejamento do brincar requerem do professor um posicionamento comprometido e intencional, que transcende a visão da brincadeira como simples passatempo. É imperativo que ele a entenda como uma prática pedagógica essencial, que deve ser meticulosamente elaborada para assegurar aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Assim, jogos e brincadeiras se tornam instrumentos de socialização, ensino e valorização da cultura, configurando-se como um pilar central da Educação Infantil.

Para que a ludicidade seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas, é fundamental que os professores estejam preparados para compreender seu valor e utilizá-la de forma intencional no processo de ensino. Muitas vezes, o brincar ainda é visto de forma secundária, restrito ao momento da recreação ou entendido apenas como recurso para “aliviar” a rotina escolar. Essa concepção limitada decorre, em parte, da formação inicial e continuada dos docentes, que nem sempre enfatiza a importância do lúdico na aprendizagem.

A formação docente que valoriza a ludicidade permite ao professor reconhecer jogos e brincadeiras como estratégias de ensino capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Além disso, possibilita que o educador reflita sobre a escolha de atividades adequadas a cada faixa etária, sobre a intencionalidade pedagógica presente no planejamento e sobre as formas de avaliar aprendizagens que emergem em contextos lúdicos.

É importante ressaltar que o professor também se beneficia ao vivenciar experiências lúdicas durante sua formação. Ao participar de oficinas, jogos cooperativos e atividades criativas, ele desenvolve sensibilidade para compreender como o lúdico mobiliza emoções, desperta a curiosidade e fortalece vínculos sociais. Essa vivência contribui para

que o educador se torne mais aberto à inovação, à experimentação e ao diálogo com seus alunos.

Assim, investir na formação docente sob a perspectiva da ludicidade significa reconhecer que o professor é mediador do processo educativo e precisa estar preparado para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, inclusivos e significativos. Ao incorporar o lúdico em sua prática, o docente não apenas amplia suas estratégias de ensino, mas também contribui para a construção de uma escola que respeita a infância e valoriza o prazer de aprender.

Além dos aspectos pedagógicos, o lúdico também contribui para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. As atividades lúdicas favorecem a construção de vínculos entre professores e alunos, bem como entre os próprios estudantes, estimulando a cooperação, o respeito mútuo e a empatia. Ao compartilhar experiências de jogos e brincadeiras, a escola cria um espaço de convivência mais saudável, em que a aprendizagem se dá em meio à interação, ao diálogo e à valorização das diferenças. Nesse sentido, o lúdico ultrapassa a dimensão do recurso didático e assume o papel de elemento cultural e social, capaz de humanizar as práticas educativas e ressignificar a experiência escolar em sua totalidade.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO LÚDICO

A importância do brincar na educação vai muito além de um simples passatempo. Embora seja uma atividade natural e espontânea na infância, quando o brincar é integrado a um projeto educativo, ele se transforma em uma poderosa ferramenta de ensino. Para que isso aconteça de forma eficaz, a atuação do professor como mediador é indispensável, garantindo que a diversão se converta em aprendizado real e significativo.

O papel do educador é criar um ambiente propício à descoberta. Isso envolve organizar o espaço físico, disponibilizar diferentes materiais e gerenciar o tempo de forma que as crianças se sintam seguras e estimuladas a interagir, usar a imaginação e testar suas próprias ideias. Mais do que apenas direcionar uma brincadeira, o professor deve ser um observador atento, capaz de identificar as necessidades e os interesses dos alunos. Com base nessas observações, ele pode intervir de maneira sutil, propondo desafios que ampliem o conhecimento das crianças sem tirar sua autonomia.

A mediação pedagógica também enriquece o universo cultural dos alunos. Ao apresentar brincadeiras de diferentes origens, incluindo jogos tradicionais e populares, o professor ajuda a construir uma ponte entre as crianças e a diversidade cultural que as cerca. Essa prática não só expande o repertório lúdico, mas também promove valores essenciais como o respeito às diferenças, a cooperação e o senso de comunidade.

Portanto, tratar o brincar como um pilar da Educação Infantil significa reconhecer a função estratégica do professor. É a sua mediação intencional que eleva a brincadeira de uma simples atividade recreativa para uma experiência de desenvolvimento completo, impactando as esferas cognitiva, social, emocional e motora da criança e preparando-a para toda a sua jornada educacional.

A LUDICIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS NA INFÂNCIA

O brincar, especialmente o de faz de conta, é um dos modos mais expressivos pelos quais a criança explora o mundo e internaliza a cultura. Quando desempenha papéis como o de médico, mãe, professor ou vendedor, ela não apenas imita as ações observadas no cotidiano, mas também ressignifica e reconstrói essas experiências dentro de um contexto simbólico próprio. A ludicidade, nesse sentido, funciona como um espaço privilegiado de representação e criação, no qual as crianças experimentam o universo social e aprendem a compreender os valores, as normas e as relações que o compõem.

Vygotsky (1984) enfatiza que, ao brincar de representar papéis sociais, a criança ultrapassa os limites de seu comportamento habitual e atua além da sua idade real. É nesse processo que ela exercita funções mentais superiores, transformando o faz de conta em uma verdadeira zona de desenvolvimento proximal. O jogo simbólico permite que a criança opere no campo do possível,

projetando-se para além do presente e antecipando comportamentos e competências que ainda estão em formação. Assim, ao brincar de ser adulto, ela se apropria gradativamente dos modos de agir, falar e pensar característicos da vida social, desenvolvendo consciência sobre as relações humanas.

De modo semelhante, Leontiev (2006) argumenta que o jogo de papéis é um espaço onde as necessidades e desejos infantis encontram expressão simbólica. A criança que deseja dirigir o carro do pai, por exemplo, não o faz apenas por imitação, mas para satisfazer uma necessidade interna de agir sobre o mundo como os adultos fazem. Ao substituir o carro real por uma caixa, ela atribui novo significado ao objeto e, ao mesmo tempo, cria uma ponte entre o imaginário e o real. Essa transposição simbólica é um exercício fundamental de pensamento abstrato e representa um marco no processo de desenvolvimento cognitivo.

A ludicidade, portanto, é uma via por meio da qual a criança aprende a interpretar o mundo social. Segundo Elkonin (1998), nas brincadeiras protagonizadas a criança não repete mecanicamente o que vê, mas reconstrói criativamente as situações vividas. Ela elabora narrativas complexas, define papéis, estabelece regras e negocia significados com os colegas, o que lhe permite desenvolver habilidades comunicativas e sociais. Ao desempenhar diferentes personagens, aprende a colocar-se no lugar do outro, experimentando sentimentos de empatia, solidariedade e cooperação, elementos esses, essenciais para a convivência coletiva.

Essas experiências simbólicas também contribuem para a formação da identidade. A criança, ao brincar de ser alguém, experimenta diversas possibilidades de ser, compreendendo que cada papel social carrega expectativas, responsabilidades e valores próprios. Nessa dinâmica, ela descobre o que a diferencia dos outros e o que a aproxima deles, construindo gradualmente um senso de pertencimento e de individualidade. A brincadeira, portanto, é um espaço de ensaio social, no qual a criança vive múltiplas identidades e elabora significados sobre o que é ser parte de uma comunidade.

O papel do educador nesse processo é decisivo. Como mediador, o professor precisa reconhecer a profundidade pedagógica das brincadeiras de papéis e criar condições para que elas se desenvolvam de forma rica e significativa. Kishimoto (2003) ressalta que o jogo de faz de conta se torna educativo quando o adulto planeja situações que respeitam a espontaneidade infantil, mas que, ao mesmo tempo, intencionam promover aprendizagens específicas. Isso significa organizar o espaço, disponibilizar materiais diversificados e intervir de forma sutil com perguntas, provocações e sugestões que ampliem o repertório simbólico das crianças sem interromper o fluxo criativo da brincadeira.

A mediação consciente do educador também é necessária para combater estereótipos e ampliar as possibilidades de representação. As brincadeiras de papéis, quando não orientadas, podem reproduzir visões limitadas ou discriminatórias dos papéis sociais. Ao propor novas narrativas, como "brincar de médico e médica", "pai que cozinha", "professora que conserta carros", o professor abre espaço para que meninos e meninas experimentem outras formas de ser e de agir, desconstruindo barreiras de gênero e promovendo uma educação para a igualdade e o respeito. A ludicidade, nesse caso, torna-se um instrumento de emancipação simbólica e social.

Além disso, a brincadeira de faz de conta é um terreno fértil para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento narrativo. Quando a criança cria diálogos entre personagens e elabora tramas cheias de detalhes, ela exercita a organização do discurso, a coerência textual e a capacidade de imaginar contextos alternativos. Essas habilidades, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, são desenvolvidas de maneira prazerosa e espontânea, evidenciando o potencial da ludicidade como mediadora entre o mundo interior e o conhecimento formal.

Outro aspecto relevante é o vínculo entre ludicidade e valores morais. No faz de conta, a criança experimenta dilemas éticos, o que é justo, o que é permitido, o que é proibido e começa a internalizar normas sociais. Quando discute com os colegas sobre quem será o herói ou quem "pode mandar", está, na verdade, aprendendo a negociar, a respeitar regras e a lidar com frustrações. Essas expe-

riências simbólicas são fundamentais para a formação do caráter e da responsabilidade social. Como destaca Winnicott (1975), o espaço do brincar é uma “área potencial” de crescimento, onde a criança transita entre o eu e o outro, entre a fantasia e a realidade, aprendendo a equilibrar seus desejos e as demandas do mundo.

Dessa forma, as brincadeiras de papéis sociais não apenas refletem a cultura na qual a criança está inserida, mas também funcionam como um espelho e um laboratório dessa cultura. A criança observa, imita, questiona e reinventa as relações sociais que vê à sua volta. Ao brincar, ela se apropria das estruturas sociais e, ao mesmo tempo, participa ativamente de sua reconstrução. O ato de brincar, portanto, é também um ato de cultura, de criação e de crítica, uma forma de a criança compreender o mundo e, pouco a pouco, aprender a transformá-lo.

Em síntese, compreender a ludicidade como um campo de construção de papéis sociais é reconhecer que a brincadeira é, ao mesmo tempo, um meio de aprendizagem e um espaço de produção de sentido. Ao representar e reinventar o mundo dos adultos, a criança elabora sua visão de sociedade, exercita sua imaginação moral e constrói as bases da convivência humana. Cabe à escola, e especialmente ao professor, garantir que esse processo aconteça de maneira livre, criativa e respeitosa, valorizando o brincar como uma das expressões mais autênticas da infância e um dos caminhos mais potentes para o desenvolvimento integral do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se dedicou a analisar o papel fundamental do brincar no desenvolvimento das crianças, destacando sua importância como um direito inalienável e uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica revelou um forte consenso entre diversas teorias e documentos normativos: o ato de brincar é um pilar para a infância, promovendo o desenvolvimento integral e facilitando aprendizados profundos e duradouros.

Pensadores influentes como Vygotsky, Piaget e Wallon já haviam estabelecido a relevância da atividade lúdica como um catalisador para o crescimento cognitivo, social, afetivo e motor. Vygotsky, por exemplo, via a brincadeira como o cenário ideal para a criança avançar em sua "zona de desenvolvimento proximal". Piaget, por sua vez, ressaltava o jogo simbólico como um mecanismo para a criança processar o mundo ao seu redor e resolver seus dilemas internos. Wallon conectava o lúdico às esferas da emoção e do movimento, defendendo que aprender, sentir e se movimentar são processos inseparáveis. Essa base teórica é expandida por pesquisadores mais recentes, como Kishimoto e Brougère, que analisam o brincar como uma expressão cultural e social, onde a criança não apenas absorve, mas também transforma e atribui novos sentidos à sua realidade.

Além do respaldo acadêmico, a legislação educacional brasileira, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consagra o brincar como um direito e o posiciona como um dos eixos centrais do currículo. Tais documentos reforçam a responsabilidade da escola em incorporar a ludicidade em seu planejamento diário, assegurando que as crianças tenham acesso a experiências ricas e adequadas à sua fase de vida.

As conclusões desta análise também mostram que os benefícios do brincar se estendem por múltiplas áreas do desenvolvimento. No aspecto cognitivo, ele aprimora a concentração, a memória e a criatividade. No campo social, incentiva a colaboração e o respeito mútuo. Na esfera emocional, oferece um canal seguro para a expressão de sentimentos e o fortalecimento da autoconfiança. E, no âmbito motor, desenvolve a coordenação e a consciência do próprio corpo. Nesse cenário, a figura do professor é crucial. Ele atua como um facilitador que planeja e organiza ambientes estimulantes, oferece materiais variados e medeia as brincadeiras de forma a respeitar os interesses e o ritmo de cada criança. Ao adotar o lúdico como uma estratégia pedagógica intencional, o educador transforma a brincadeira em uma poderosa ferramenta para formar indivíduos mais criativos, críticos e autônomos.

Em suma, investir no brincar é garantir que a infância seja vivida com propósito e dignidade. Tratar a brincadeira como um pilar pedagógico não é apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético da Educação Infantil com a formação integral do ser humano, valorizando cada criança em sua individualidade e potencial.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, M. L.; DODGE, M. Brincar e aprender: contribuições da ludicidade. São Paulo: Cortez, 2007.

CARNEIRO, M. L.; DODGE, M. Educação Infantil: Ludicidade e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2000.

EMERIQUE, L. Brincando com a imaginação: jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIEDMANN, A. O brincar na Educação Infantil: observando o cotidiano. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIRA, A. P.; RUBIO, K. Brincadeiras infantis: memória, cultura e educação. São Paulo: Phorte, 2014.

MOYLES, J. A prática do professor na Educação Infantil: teorias e experiências. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RIZZO, A. Psicologia do desenvolvimento e atividades lúdicas. São Paulo: Moderna, 2006.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Jogos, brinquedos, brincadeiras e a Educação Física Escolar. Campinas: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JUVENTUDE, REDES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o impacto das redes sociais digitais na formação sociocultural dos jovens e suas implicações para as práticas pedagógicas na educação contemporânea. A juventude, inserida em uma sociedade globalizada e tecnológica, vive uma nova configuração de relações sociais e identitárias mediadas pelo ambiente digital. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em autores como Castells (2003), Bauman (2001), Moran (2015), Buckingham (2007) e Freire (1996), entre outros, para compreender como as mídias digitais influenciam os valores, as formas de convivência e os processos educativos. Conclui-se que a escola precisa se reposicionar diante das novas demandas trazidas pela cultura digital, adotando práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a ética e a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Juventude, redes sociais, educação contemporânea, mídias digitais e formação de valores.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the impact of digital social networks on the sociocultural development of young people and their implications for pedagogical practices in contemporary education. Young people, immersed in a globalized and technological society, experience a new configuration of social and identity relations mediated by the digital environment. This bibliographical research draws on authors such as Castells (2003), Bauman (2001), Moran (2015), Buckingham (2007), and Freire (1996), among others, to understand how digital media influence values, forms of coexistence, and educational processes. The conclusion is that schools need to reposition themselves in light of the new demands brought about by digital culture, adopting pedagogical practices that promote critical thinking, ethics and student autonomy.

Keywords: Youth, Social networks, Contemporary education, Digital media, Value formation.

INTRODUÇÃO

A juventude ocupa, na atualidade, um lugar de destaque nos debates sobre cultura, tecnologia e educação. As rápidas transformações sociais, econômicas e comunicacionais do século XXI provocaram profundas mudanças nas formas de socialização, de produção de conhecimento e de constituição de valores. Entre os elementos mais marcantes desse cenário está a expansão das redes sociais digitais, que reconfiguram as interações humanas e influenciam diretamente os modos de aprender, conviver e se expressar. Trata-se de um fenômeno social que ultrapassa a dimensão técnica, alcançando esferas éticas, políticas e subjetivas, e que redefine os processos de formação humana.

Vivemos em uma sociedade marcada pela interconexão global e pela circulação constante de informações. O advento da internet e o surgimento das plataformas digitais transformaram profundamente a forma como os jovens se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento. Conforme destaca Castells (2003), a era da informação inaugurou uma nova estrutura social a sociedade em rede, na qual os fluxos de comunicação e poder se organizam de maneira descentralizada. Nesse contexto, as redes sociais se tornaram espaços de construção de identidades e de expressão cultural, permitindo que os sujeitos compartilhem ideias, criem conteúdos e participem de comunidades simbólicas que extrapolam fronteiras geográficas.

No entanto, essas mesmas redes que ampliam a participação e a visibilidade também suscitam desafios significativos. Bauman (2001), ao tratar da modernidade líquida, observa que as relações sociais se tornaram frágeis e voláteis, o que repercute na forma como os jovens constroem vínculos e valores. A busca por pertencimento e reconhecimento, intensificada pela lógica

das curtidas e dos seguidores, evidencia uma dimensão emocional e simbólica da vida digital que precisa ser compreendida criticamente. Assim, a juventude contemporânea vive uma tensão constante entre autonomia e dependência, liberdade e vigilância, autenticidade e performance.

Nesse cenário, a escola enquanto instituição social e formadora enfrenta o desafio de lidar com uma geração que cresce conectada e que se constitui por meio de múltiplas linguagens, mídias e culturas. O espaço escolar, tradicionalmente centrado na transmissão do conhecimento e na autoridade docente, precisa repensar seus papéis diante de uma realidade em que a informação circula em tempo real e o estudante assume papel ativo na produção de conteúdos e significados. Como ressalta Moran (2015), o desafio da educação contemporânea é integrar o uso das tecnologias à prática pedagógica, não apenas como recurso didático, mas como meio de promover aprendizagens significativas, críticas e colaborativas.

A escola, nesse sentido, não pode se limitar a acompanhar o avanço tecnológico, mas deve atuar como mediadora cultural e ética, ajudando o estudante a interpretar o mundo digital de forma consciente e responsável. A discussão sobre juventude e redes sociais não se restringe ao campo tecnológico: envolve também questões socioculturais, políticas e axiológicas. As mídias digitais se configuram como arenas de socialização e de disputa de narrativas, onde circulam discursos, valores e ideologias que moldam as percepções dos indivíduos sobre si e sobre o outro. Nesses espaços, os jovens constroem identidades, reproduzem comportamentos, questionam normas e expressam valores, reafirmando ou contestando estruturas sociais preexistentes.

Do ponto de vista sociológico, compreender o impacto das redes sociais na formação da juventude significa compreender as dinâmicas contemporâneas de poder e pertencimento. Para autores como Pierre Bourdieu (1998), a escola e os meios de comunicação atuam como instâncias de reprodução simbólica, legitimando certas formas de capital cultural e marginalizando outras. No contexto digital, essa reprodução se complexifica, pois o capital simbólico passa a ser medido em curtidas, visualizações e engajamentos. Esse fenômeno redefine as noções de sucesso, status e reconhecimento entre os jovens, influenciando diretamente suas práticas e valores.

Por outro lado, a cultura digital também oferece possibilidades emancipatórias. Conforme argumenta Paulo Freire (1996), a educação é um ato político de libertação e diálogo. As redes sociais, quando utilizadas de maneira crítica, podem tornar-se ferramentas de expressão, de aprendizado coletivo e de mobilização social. Projetos pedagógicos que incorporam as mídias de forma reflexiva e participativa podem contribuir para a formação de sujeitos autônomos, criativos e socialmente engajados.

Este artigo, portanto, propõe refletir sobre a influência das mídias digitais na construção de valores e nas práticas pedagógicas contemporâneas, analisando como a cultura digital transforma as relações entre escola, professores e alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em referenciais da Sociologia da Educação, da Comunicação e da Pedagogia crítica, buscando compreender as interseções entre juventude, tecnologia e valores humanos.

A estrutura do trabalho organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo discute as concepções de juventude e sua relação com a sociedade contemporânea, abordando as transformações culturais e os processos de identidade. O segundo capítulo analisa o papel das redes sociais na formação sociocultural e identitária dos jovens, discutindo como esses espaços influenciam a construção de valores, comportamentos e percepções de mundo. O terceiro capítulo aborda as implicações dessas transformações para a prática pedagógica, refletindo sobre o papel do professor e da escola na mediação das experiências digitais e na formação ética e democrática dos estudantes.

Assim, espera-se que esta reflexão contribua para o debate sobre o papel da educação frente aos desafios da sociedade em rede, destacando a necessidade de uma prática pedagógica crítica, dialógica e humanizadora, capaz de articular tecnologia e for-

mação cidadã.

1. JUVENTUDE E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: IDENTIDADES E VALORES

Compreender a juventude no contexto atual exige reconhecer que este grupo social não é homogêneo nem estável, mas atravessado por múltiplas dimensões sociais, econômicas, culturais e simbólicas. A juventude é uma categoria social e histórica, construída de acordo com as condições materiais e os valores de cada época (DAYRELL, 2003).

Na contemporaneidade, marcada pela globalização e pelo avanço tecnológico, os jovens vivem em um contexto de fluxos constantes de informação, consumo e experiências culturais. Segundo Zygmunt Bauman (2001), a modernidade líquida é caracterizada pela fluidez das relações e pela fragilidade dos vínculos sociais. Nesse cenário, os jovens enfrentam o desafio de construir identidades em meio à instabilidade e à efemeridade das referências culturais.



FOTO 1: Juventude e sociedade Moderna. Fonte: Portaleducação

A identidade, antes ancorada em instituições estáveis como família, escola e religião, hoje se constrói por meio de processos híbridos e fragmentados. Stuart Hall (2006) aponta que as identidades contemporâneas são mutáveis e transitórias, formadas por meio das interações e das representações sociais mediadas pela mídia. As redes sociais digitais intensificam esse processo, possibilitando que os indivíduos projetem múltiplas versões de si mesmos, em um jogo constante entre o real e o virtual.

A juventude, nesse sentido, se constitui como um grupo profundamente influenciado pela cultura digital, que redefine valores, hábitos e linguagens. A sociabilidade juvenil contemporânea é marcada pela conectividade e pela busca por visibilidade. Como afirma Castells (2003), vivemos na era da informação, em que as redes são a estrutura dominante das relações sociais e a base de uma nova forma de poder — o poder da comunicação.

No entanto, a expansão das redes digitais não elimina as desigualdades sociais. Ao contrário, pode reforçar a exclusão daqueles que não têm acesso aos meios tecnológicos ou que não possuem competências críticas para interpretar os conteúdos. Assim, falar de juventude na era digital é também discutir as tensões entre inclusão e exclusão, autonomia e alienação, participação e manipulação.

No campo dos valores, observa-se um processo de pluralização moral. A convivência entre diferentes culturas e modos de vida exige novas formas de convivência ética e de respeito à diversidade. Contudo, as redes sociais, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de diálogo, também se tornam espaços de disseminação de discursos de ódio, fake news e intolerância. A escola, portanto, precisa atuar na formação ética e cidadã, promovendo o diálogo, o pensamento crítico e o respeito às diferenças.

A construção das identidades das juventudes na sociedade contemporânea assumiu a forma de uma experimentação infindável. Ela é formada e reformada na incerteza, na velocidade, na exaustão, entre o sonho e o pesadelo. A busca, a escolha, a construção e a confirmação acontecem dentro de um determinado espaço social, cultural, educacional, onde a identidade funde-se em pontos de representação no mundo. Se funde no individualismo e no coletivo, muitas vezes, no visível e/ou no invisível (DUMKE, 2021).

A construção das identidades das juventudes contemporâneas é construída também na escola. A identidade se forma e se reforma no espaço da educação, quando acontece a relação com outras pessoas, nas trocas e com os desafios no mundo. Se a identidade for pensada em espaços dialógicos ou em

meio aos conteúdos da pedagogia bancária, é nesse universo que os sujeitos irão construir suas relações. Indiferente do contexto, é em meio às relações que as identidades ganham forma. Em virtude de o jovem deixar sua condição de jovem no portão da escola, e assumir uma condição de aluno, assim também, veste uma identidade de aluno (DUMKE, 2021).

É notável que as identidades contemporâneas são construídas em permanente interação entre o eu e a sociedade. Mesmo em constante transformação, "[...] o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 2005, p. 11). As mudanças se apresentam claramente. "O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2005, p. 12).

2. REDES SOCIAIS E FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES

As redes sociais digitais, como Instagram, TikTok, YouTube, X (antigo Twitter) e outras plataformas, são hoje os principais meios de interação entre os jovens. Elas moldam comportamentos, influenciam modos de pensar e determinam práticas de consumo e de comunicação. Segundo Buckingham (2007), a mídia não é apenas um canal de informação, mas um ambiente formador, no qual os indivíduos aprendem valores, significados e modos de ver o mundo.

O estudante contemporâneo está imerso em um universo de estímulos visuais e simbólicos, em que a comunicação se dá de forma rápida, fragmentada e multimodal. A cultura digital valoriza a imagem, o imediatismo e a performance. Essa lógica afeta as práticas de leitura, a atenção e a própria relação com o conhecimento. Conforme Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas exigem novas formas de mediação pedagógica, mais interativas e colaborativas.

A construção de valores e identidades ocorre, em grande medida, nas redes, onde os jovens buscam reconhecimento e pertencimento. Pierre Lévy (1999) destaca que o ciberespaço é um espaço coletivo de produção de sentido, no qual a inteligência é compartilhada e o saber é distribuído em rede. Entretanto, essa mesma dinâmica pode gerar superficialidade e alienação, se não for acompanhada de processos educativos críticos.

A influência das redes na formação sociocultural manifesta-se também nos modelos de comportamento e nas referências simbólicas. As celebridades digitais, influenciadores e criadores de conteúdo tornaram-se figuras centrais na construção de imaginários juvenis. Como analisa Lipovetsky (2005), a sociedade do hiperconsumo valoriza a aparência e a satisfação imediata, transformando os indivíduos em consumidores de experiências e estilos de vida.



FOTO 2: Uso de recursos educacionais digitais do Ministério da Educação. Fonte: Movplan

Dessa forma, a formação dos estudantes contemporâneos ocorre em um contexto marcado por paradoxos: acesso ilimitado à informação, mas dificuldade em filtrar e compreender criticamente os conteúdos; ampliação das possibilidades de expressão, mas vulnerabilidade à manipulação e à padronização cultural. A educação precisa enfrentar esses dilemas, ajudando o jovem a desenvolver competências digitais, cognitivas e éticas para lidar com a complexidade do mundo conectado.

É notável que as novas ferramentas virtuais favoreçam consideravelmente a comunica-

ção entre sujeitos. Lévy (2009) salienta que o ciberespaço concede o ajustamento de muitos dispositivos e interfaces interativos, que possibilita a co-construção, tais como: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os conjuntos avançados de aprendizagem ou de funções cooperativas (FERREIRA, 2024).

Nessa interação virtual entre pessoas, apresentam-se muitas formas de comunicação, entre estas o e-mail, que é, com certeza, um dos mais utilizados no ciberespaço, que é o universo das redes digitais. Lévy (1999, p. 93) define "o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores". Nessa perspectiva, entendemos que, com a difusão do e-mail, diminuiu-se a utilização de cartas escritas a punho, pois a adesão dos correios eletrônicos se tornou cada vez mais usual no ciberespaço (FERREIRA, 2024).

Dessa forma, inferimos que os adeptos dessa ferramenta digital, de certo modo, contribuem para a preservação do meio ambiente, sendo que, com o uso tradicional do correio, para escrever um texto curto, teríamos de gastar uma folha de papel, implicando assim a necessidade maior de matéria-prima, causando mais desmatamento florestal (FERREIRA, 2024).

Recuero (2009) ressalta que entender redes sociais, portanto, é analisar os padrões de conexões vistos no ciberespaço. É usar uma metáfora em sua estrutura para compreender unidades dinâmicas e de formação dos grupos sociais. Quando acessamos as redes, estamos diante de um universo cultural, pois as pessoas apresentam diversas manifestações distintas, tornando um ambiente virtual mistificado, onde as pessoas aceitam as ideias, as tendências, pois não há um padrão a ser seguido. (NEVES, 2014, P.72).

Quando analisamos pelo fator crítico da leitura, Freire (1989) ressalta que não fazemos leituras somente para decodificar, mas para apressar a nossa compreensão. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica promove a percepção das relações entre o texto e o contexto. Isso implica seu conhecimento de mundo, sua concepção acerca do que o texto representa, em termos de funcionalidade social, econômica e política. Em suma, é pertinente dizer que a leitura começa quando termina, pois é a partir desse momento que conseguimos tecer alguma análise a respeito da representação do texto. Com essa base, o leitor consegue configurar suas percepções cognitivas, criando novas formas de enxergar o sentido textual (FERREIRA, 2024).

3. AS MÍDIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar exige uma profunda reflexão sobre o papel da escola e dos professores. Se antes o professor era o principal detentor do conhecimento, hoje ele assume o papel de mediador, orientador e curador de informações (FOTO 2) . A prática pedagógica, nesse novo contexto, deve articular o uso das mídias com a formação crítica e ética dos estudantes.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias, quando integradas ao currículo de forma planejada, podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o aluno protagonista do processo educativo. Contudo, o simples uso de recursos digitais não garante inovação pedagógica. É necessário desenvolver uma educação midiática, que ensine o estudante a compreender, questionar e produzir conteúdo com responsabilidade social.

A escola enfrenta também o desafio de lidar com o choque de gerações. Enquanto os jovens são nativos digitais, os professores pertencem a uma geração formada em paradigmas analógicos. Essa diferença de repertórios pode gerar conflitos, resistências e inseguranças. Nesse sentido, a formação docente continuada é essencial para que os educadores possam incorporar criticamente as tecnologias em suas práticas.

Além disso, a escola deve se afirmar como espaço de formação ética e cidadã, contrapondo-se à lógica individualista e consumista predominante nas redes. Paulo Freire (1996) já afirmava que educar é um ato político, e o papel do educador é favorecer a leitura crítica do mundo. Assim, o uso das mídias na escola deve estar a serviço da

emancipação, e não da reprodução de desigualdades ou estereótipos.

Outro ponto crucial é o combate à desinformação e ao discurso de ódio nas redes. Cabe à escola promover o letramento digital, a empatia e o diálogo. Segundo Santaella (2018), vivemos na "cultura das mídias", e a alfabetização contemporânea deve incluir a capacidade de compreender criticamente textos multimodais imagens, vídeos, memes, sons que compõem o cotidiano digital.

A escola precisa ressignificar seu papel na formação de valores. Em tempos de hiperconectividade e superficialidade, a educação deve valorizar o pensamento crítico, o respeito, a solidariedade e a consciência coletiva. A construção de valores éticos na era digital é uma tarefa compartilhada entre escola, família e sociedade, e exige práticas pedagógicas que integrem tecnologia e humanismo.

Diante do avanço tecnológico, cada vez mais, os alunos tendem a optar a estudar por um caminho que esteja relacionado às novas ferramentas digitais. É relevante mencionar que, devido a esse universo em que muitos jovens estão inseridos, é preciso saber se não há um comprometimento linguístico por parte dos alunos, pois podem estar usando a sua escrita de uma forma equivocada, quando se fala de se redigir frases em ambientes virtuais, exemplo disso, são as redes sociais. Nesse sentido, evidenciamos na comunicação virtual que muitas pessoas estão frequentemente usando a linguagem coloquial, recheada de abreviações. Isso é recorrente e reflexo da cultura de um povo que está pensando somente em se comunicar, sem sequer preocupar-se com a forma da escrita.

As tecnologias digitais ocupam um papel central nas profundas mudanças experimentadas em todos os aspectos da vida social. A natureza, motivos, prováveis e possíveis desdobramentos dessas alterações, por sua vez, são extremamente complexos, e a velocidade do processo tem sido estonteante. Diante de um tal quadro, é difícil resistir à tentação do determinismo tecnológico, que traduz em respostas encantadoramente simples a máxima de que a tecnologia define a sociedade (RECUERO, 2009, p.12).

Nesse sentido, o que se vê nos espaços virtuais é a presença de uma linguagem pouco formal, e sim bem despojada. É perceptível que ninguém mais se preocupa com os padrões linguísticos. De acordo com Bagno (2002), essa padronização está declinando. Entretanto, os padrões citados são frequentemente regras de ortografia ou pontuação, ou outros aspectos muito superficiais da escrita, etc. Diante dessa abordagem, podemos relatar que a maioria dos jovens estão pouco preocupados com a maneira como deveriam escrever nas redes sociais, por ser um âmbito público, pois quase todo mundo tem acesso a esse.

As pessoas devem ter mais atenção com que publicam na rede, uma vez que a sua escrita transparece a sua imagem pessoal. Contudo, é necessário levar em conta que há uma questão chamada variante linguística, que difere de um lugar para outro, geograficamente, socialmente, politicamente ou economicamente falando, isso quando nos referimos à forma de se expressar do sujeito, que é totalmente diferente do que diz respeito a sua escrita, que precisa ser seguida conforme as diretrizes gramaticais. (BAGNO, 2002, p.212).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude contemporânea encontra-se imersa em um cenário social e cultural profundamente transformado pelas tecnologias digitais. A velocidade das informações, a interatividade e a multiplicidade de linguagens próprias das redes sociais configuram novas formas de viver, aprender e se relacionar. As mídias digitais, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de comunicação e de expressão, também produzem novas formas de dependência, exposição e conflito de valores. Nesse contexto, compreender a juventude é compreender o modo como os sujeitos se constroem nas tramas do mundo digital, entre o real e o virtual, o individual e o coletivo, o efêmero e o permanente.

A escola, enquanto instituição social, não pode permanecer indiferente a essa realidade. Sua função educativa transcende a simples transmissão de conteúdos: trata-se

de um espaço de formação integral, no qual o estudante deve aprender a ler criticamente o mundo inclusive o mundo digital. Cabe à escola o papel de promover o desenvolvimento de sujeitos autônomos, criativos e éticos, capazes de utilizar as tecnologias de forma consciente e emancipadora. Como defende Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação e diálogo, e isso implica reconhecer o potencial pedagógico das mídias sem negligenciar o compromisso com a reflexão crítica e com a humanização.

O desafio da educação contemporânea consiste em reconciliar tecnologia e humanismo, unindo a inovação ao pensamento crítico e à construção de valores éticos e democráticos. As redes sociais podem e devem ser incorporadas à prática pedagógica como instrumentos de criação, de colaboração e de cidadania, desde que orientadas por princípios éticos e pedagógicos sólidos. A escola tem, portanto, a responsabilidade de transformar o espaço virtual em um território educativo, capaz de inspirar o diálogo, a solidariedade e o compromisso social.

Conclui-se que uma educação crítica, inclusiva e participativa representa o caminho mais promissor para que as redes sociais deixem de ser apenas vitrines de consumo e passem a ser espaços de encontro, reflexão e transformação. Ao reconhecer o protagonismo juvenil e valorizar o diálogo entre saberes, a escola pode reafirmar sua função essencial: formar cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUCKINGHAM, David. Educação midiática: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

DAYRELL, Juarez. A juventude como categoria social. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

DUMKE, Joel Luis. A Formação das Identidades das Juventudes Contemporâneas, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n43/v23n43a05.pdf Acesso em 11 de outubro 2025.

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

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

MORAN, José. A integração das tecnologias na educação escolar. São Paulo: Papirus, 2015.

NEVES, André de Jesus. Cibercultura e Literatura Identidade e Autoria em Produções Culturais participatórias e na Literatura de Fã (fanfiction). Jundiaí, paco Editorial: 2014.

SANTAELLA, Lúcia. A cultura das mídias. São Paulo: Paulus, 2018.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS FILHOS

ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

RESUMO
A família é considerada a primeira instituição social da criança e, como tal, desempenha papel central na formação de sua identidade, valores e aprendizagens. Muito antes do ingresso na escola, é no ambiente familiar que se consolidam as primeiras experiências de socialização, afetividade e desenvolvimento cognitivo. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da família na construção do processo educativo dos filhos, discutindo sua relevância para a formação integral da criança e ressaltando a necessidade de uma relação colaborativa entre família e escola. Com base em referenciais teóricos da pedagogia e da psicologia, evidencia-se que a participação ativa da família é essencial para potencializar os resultados do processo educativo e promover cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.
Palavras-chave: Educação. Família. Infância. Escola. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo contínuo que envolve múltiplos espaços e agentes, não se restringindo ao ambiente escolar. Antes mesmo de iniciar a escolarização formal, a criança já vivencia experiências educativas fundamentais no seio familiar, espaço no qual aprende valores, normas, hábitos, costumes e modos de se relacionar com o outro. A família, nesse sentido, é o primeiro espaço de socialização e a principal responsável pela construção inicial da identidade e da personalidade da criança.

Historicamente, a família foi reconhecida como a instituição primária de cuidado e educação, responsável não apenas pela sobrevivência física dos filhos, mas também pela transmissão de valores éticos e culturais. Com o passar do tempo e a complexificação das relações sociais, a escola assumiu um papel institucionalizado na formação educacional. Entretanto, a escola não substitui a família: ambas se complementam.

O tema ganha relevância no cenário contemporâneo, em que a dinâmica familiar se apresenta cada vez mais diversificada, exigindo novas formas de diálogo entre escola e família. A ausência ou fragilidade dessa relação pode comprometer o desempenho acadêmico, o desenvolvimento socioemocional e a formação cidadã das crianças. Assim, compreender o papel da família na construção do processo educativo dos filhos torna-se fundamental para que se possam elaborar práticas pedagógicas mais eficazes e colaborativas.

DESENVOLVIMENTO

A família constitui-se como o primeiro e mais importante espaço de socialização e educação da criança, funcionando como um núcleo de transmissão de valores, normas, hábitos e cultura. Antes mesmo do ingresso na escola, é no ambiente familiar que a criança desenvolve suas primeiras interações sociais, estabelece vínculos afetivos e constrói os alicerces de sua personalidade. A pedagogia e a psicologia do desenvolvimento enfatizam que a educação não começa apenas com a instrução formal, mas está presente nas práticas cotidianas da vida familiar, seja na maneira como os pais comunicam regras, reforçam comportamentos, ou estimulam curiosidade e autonomia.

O papel educativo da família se manifesta de diversas formas, sendo uma das mais relevantes a transmissão de valores e princípios éticos. Por meio do exemplo e da orientação, os pais introduzem noções de respeito, honestidade, responsabilidade e solidariedade. Desde os primeiros anos de vida, a criança observa e internaliza atitudes e comportamentos, moldando seu caráter com base nos padrões que lhe são apresentados. Segundo Piaget (1990), a internalização desses valores no contexto familiar é fundamental para que a criança desenvolva

competências morais que posteriormente serão ampliadas no ambiente escolar e na sociedade.

Além dos valores, a família atua como mediadora do desenvolvimento cognitivo e afetivo. As interações familiares, como conversas, leituras, contação de histórias, brincadeiras compartilhadas e resolução conjunta de problemas cotidianos, estimulam o raciocínio, a linguagem e a capacidade de compreensão da criança. Winnicott (1975) destaca que a segurança afetiva proporcionada pelo vínculo com os pais e cuidadores é um pré-requisito para que a criança explore o mundo com confiança, aprenda a tomar decisões e enfrente desafios, consolidando a autonomia e a autoestima.

O ambiente familiar também influencia diretamente o desempenho acadêmico futuro. Estudos mostram que crianças que recebem apoio, incentivo à curiosidade e acompanhamento das atividades escolares têm mais facilidade em lidar com as demandas escolares e desenvolver hábitos de estudo consistentes. A família que participa ativamente do processo educativo cria um contexto em que a aprendizagem se torna natural e contínua, estendendo-se para além da sala de aula e das atividades escolares formais.

A dimensão social do papel familiar é igualmente significativa. É no lar que a criança aprende a conviver com regras, a respeitar limites, a compartilhar, a negociar e a lidar com frustrações. Essas experiências iniciais são essenciais para o desenvolvimento da capacidade de cooperação e empatia, habilidades que serão imprescindíveis em ambientes coletivos, como a escola, e, posteriormente, na vida adulta. A ausência de uma estrutura familiar consistente ou de vínculos afetivos sólidos pode gerar lacunas no desenvolvimento socioemocional da criança, dificultando a construção de relações saudáveis e de comportamentos socialmente adequados.

Outro aspecto importante refere-se à diversidade familiar e sua influência na educação. As famílias contemporâneas assumem múltiplas configurações: monoparentais, extensas, adotivas ou compostas por diferentes arranjos de cuidado. Apesar das diferenças estruturais, o que se mostra determinante para o processo educativo é a qualidade das interações, o suporte emocional e o engajamento ativo dos responsáveis. A presença atenta, o diálogo constante, o estímulo à autonomia e a valorização da individualidade da criança são fatores que independem do modelo familiar e que reforçam sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

A família, portanto, atua como agente mediador, modelo de comportamento e incentivadora da aprendizagem, desempenhando funções complementares às da escola. É na rotina familiar que a criança aprende a lidar com regras, estabelece hábitos de estudo, internaliza valores éticos e constrói uma base emocional segura. Ao reconhecer a importância dessa primeira instância educativa, educadores e pesquisadores enfatizam a necessidade de fortalecer a parceria família-escola, pois a atuação integrada potencializa os efeitos do processo educativo e contribui para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e socialmente competentes.

Em síntese, a família não se limita a prover cuidados básicos ou condições materiais, mas exerce papel decisivo na formação integral da criança, influenciando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O fortalecimento dessa instância educativa exige que os pais estejam engajados, presentes e conscientes de sua função como primeiros educadores, entendendo que cada ação, interação e exemplo contribui diretamente para a construção do aprendizado e da personalidade dos filhos.

A parceria entre família e escola é um dos elementos centrais para o sucesso do processo educativo. Embora a família seja a primeira instância de educação, a escola oferece recursos pedagógicos, conhecimento sistematizado e oportunidades de socialização em grupo, complementando e ampliando os aprendizados adquiridos em casa. Quando esses dois ambientes atuam de forma articulada, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança é potencializado, gerando resultados mais consistentes e duradouros.

A interação entre família e escola se manifesta de múltiplas formas, incluindo a participação dos pais em reuniões, eventos escolares, acompanhamento das tarefas e

engajamento em projetos pedagógicos. A presença ativa da família no cotidiano escolar sinaliza à criança que a educação é valorizada, fortalecendo sua motivação e interesse pelo aprendizado. Kishimoto (2002) observa que o envolvimento parental nas atividades escolares aumenta a autoestima da criança, promove hábitos de estudo e contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como responsabilidade, disciplina e cooperação.

Outro aspecto importante é a comunicação efetiva entre pais e educadores. A troca constante de informações sobre o progresso acadêmico, comportamento, dificuldades e conquistas permite que ambos os lados compreendam melhor as necessidades da criança e ajustem suas práticas educativas. Quando há diálogo aberto e transparente, a criança se sente apoiada e compreendida, e a escola recebe subsídios valiosos para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes. Por outro lado, a ausência de comunicação pode gerar lacunas no acompanhamento escolar, dificultando a identificação de problemas e a adoção de medidas corretivas.

A participação familiar também desempenha papel crucial na construção de valores e normas sociais. Enquanto a escola estabelece regras e promove o convívio coletivo, a família reforça esses conceitos no cotidiano, ensinando ética, respeito, empatia e responsabilidade. Essa complementaridade é essencial para que a criança internalize comportamentos socialmente adequados e desenvolva a capacidade de interagir de forma saudável em diferentes contextos. A ausência desse alinhamento pode resultar em conflitos, dificuldades de adaptação e lacunas no desenvolvimento socioemocional.

Além disso, a interação entre família e escola fortalece a autonomia e a resiliência da criança. Quando os pais acompanham o aprendizado, incentivam a participação em atividades extracurriculares e colaboram na resolução de desafios, a criança aprende a lidar com frustrações, planejar ações e desenvolver estratégias para alcançar objetivos. Esse suporte conjunto promove o equilíbrio entre autonomia e orientação, permitindo que a criança se torne protagonista de seu próprio aprendizado, com segurança e confiança para explorar novas experiências.

A tecnologia e os recursos digitais também ampliam as possibilidades de interação entre família e escola. Plataformas educacionais, aplicativos de comunicação e redes de acompanhamento escolar permitem que pais e professores compartilhem informações em tempo real, acompanhem tarefas e registrem o progresso da criança. No entanto, é necessário que essa comunicação seja utilizada de forma consciente, equilibrando orientação, supervisão e estímulo à autonomia, sem substituir a interação direta e o diálogo afetivo, que permanecem como elementos fundamentais na construção educativa.

Por fim, a relação família-escola fortalece a inclusão e o desenvolvimento integral. Em contextos em que a família está envolvida, crianças com dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais ou desafios socioemocionais recebem atenção mais adequada, tanto em casa quanto na escola. Essa cooperação possibilita que a educação seja personalizada e adaptada às características individuais, promovendo igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Em síntese, a interação entre família e escola é determinante para consolidar aprendizagens, reforçar valores e potencializar o desenvolvimento integral da criança. Uma parceria sólida, baseada em diálogo, participação ativa e confiança mútua, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, evidenciando que a educação é um processo coletivo e compartilhado.

A família exerce papel fundamental na transmissão de valores éticos e morais, bem como na construção da capacidade da criança de viver em sociedade. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende por meio de exemplos, orientação e regras, compreendendo o que é aceitável ou inadequado em diferentes contextos. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da consciência social, da empatia e da capacidade de lidar com conflitos, constituindo uma base sólida para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

O estabelecimento de limites no ambiente

familiar é um dos elementos mais importantes da educação. Limites claros e consistentes proporcionam segurança emocional, ensinam disciplina e ajudam a criança a compreender as consequências de suas ações. Segundo Piaget (1990), o aprendizado de normas e regras no contexto familiar antecede a internalização de regras sociais mais complexas, que serão vivenciadas posteriormente no ambiente escolar e na vida coletiva. A ausência de limites claros pode gerar insegurança, comportamentos impulsivos e dificuldades de adaptação a regras externas, prejudicando tanto o desenvolvimento socioemocional quanto o rendimento escolar.

Além disso, a família é responsável por incentivar a convivência social e a cooperação. A interação com irmãos, parentes e outros membros da comunidade permite que a criança pratique a negociação, a partilha, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos. Esses primeiros ensaios sociais são fundamentais para o desenvolvimento da empatia, da tolerância e da capacidade de colaborar em grupo. A criança aprende que, para conviver harmoniosamente com os outros, é necessário compreender perspectivas alheias, reconhecer direitos e deveres e agir de forma ética e responsável.

Outro aspecto importante é a transmissão de valores culturais e sociais. A família é o principal veículo de socialização primária, responsável por ensinar tradições, costumes, crenças e práticas sociais. Essa função não apenas preserva a identidade cultural da criança, mas também contribui para sua inserção consciente na sociedade, permitindo que ela compreenda e respeite diferentes contextos culturais, sociais e históricos.

A educação em valores e limites também fortalece a autonomia e o senso crítico da criança. Quando guiada de forma equilibrada, com regras claras, orientação e incentivo à reflexão sobre suas escolhas, a criança aprende a tomar decisões responsáveis, avaliar consequências e resolver problemas de forma construtiva. Essa capacidade de autorregulação é essencial para o desenvolvimento integral e para a preparação da criança para desafios futuros, tanto na vida acadêmica quanto social.

A convivência social promovida no ambiente familiar prepara a criança para experiências coletivas mais complexas, como as vivenciadas na escola. A internalização de normas de comportamento, a compreensão de regras de convivência e a prática de valores éticos permitem que a criança participe de grupos de forma cooperativa e respeitosa. Dessa forma, a família não apenas ensina a agir corretamente, mas também oferece os instrumentos necessários para que a criança compreenda o sentido das regras e valores, tornando-se capaz de aplicá-los de maneira autônoma e crítica.

Portanto, a transmissão de valores, a imposição de limites e a promoção da convivência social constituem elementos centrais da função educativa da família. Ao fornecer suporte emocional, orientação e oportunidades de interação, a família prepara a criança para enfrentar desafios, desenvolver competências sociais e exercer sua cidadania de forma consciente. Esse processo, aliado à parceria com a escola, garante que a educação seja contínua, integrada e capaz de formar indivíduos críticos, éticos e socialmente engajados.

As transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas têm impactado profundamente a estrutura e a dinâmica das famílias, impondo novos desafios ao processo educativo dos filhos. A entrada crescente dos pais no mercado de trabalho, a diversidade de arranjos familiares e o acesso massivo a tecnologias digitais alteraram a forma como a educação é conduzida no ambiente doméstico, exigindo maior planejamento, adaptação e conscientização por parte dos responsáveis.

O tempo limitado que muitos pais podem dedicar à supervisão e ao acompanhamento das atividades escolares é um dos desafios mais evidentes. O excesso de compromissos profissionais e a rotina agitada podem resultar em menor presença durante momentos educativos importantes, como a ajuda nas tarefas de casa, a leitura compartilhada ou a participação em eventos escolares. Essa redução do envolvimento familiar pode comprometer o desempenho acadêmico da criança, dificultar a consolidação de hábitos de estudo e gerar lacunas no desenvolvi-

mento socioemocional.
Outro desafio relevante é a influência das tecnologias digitais. Computadores, tablets, smartphones e redes sociais transformaram a forma como crianças aprendem, se comunicam e se relacionam. Se, por um lado, essas ferramentas oferecem oportunidades de aprendizagem, por outro, exigem que a família exerça um papel ativo de orientação e regulação do uso. É necessário equilibrar o estímulo à exploração digital com limites claros, garantindo que a tecnologia não substitua a interação direta, o diálogo e as experiências concretas que são essenciais para o desenvolvimento integral.
As mudanças na configuração familiar também trazem desafios específicos. Famílias monoparentais, com cuidadores substitutos ou em arranjos extensos devem encontrar estratégias que garantam consistência na educação, coerência nas regras e manutenção de vínculos afetivos fortes. Pesquisas indicam que, independentemente do modelo familiar, o que mais influencia o sucesso educativo da criança é a qualidade das interações, o suporte emocional e o engajamento dos responsáveis no acompanhamento do desenvolvimento e das atividades escolares.
Além disso, as exigências sociais contemporâneas aumentam a responsabilidade da família na formação cidadã da criança. É necessário ensinar valores éticos, respeito às diferenças, empatia e responsabilidade social em um contexto cada vez mais plural e complexo. A educação em valores torna-se estratégica para preparar a criança a lidar com a diversidade, compreender normas sociais e participar de maneira consciente da vida em sociedade.
Portanto, os desafios contemporâneos da família no processo educativo exigem não apenas adaptação às novas realidades, mas também uma postura proativa, orientada para a construção de uma educação integrada e colaborativa. A família deve manter o equilíbrio entre cuidado, supervisão, estímulo à autonomia e mediação de influências externas, assegurando que a criança desenvolva habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas de forma plena. Essa atuação se torna ainda mais eficaz quando articulada com a escola, fortalecendo a parceria e promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da família na construção do processo educativo dos filhos revela-se essencial para o desenvolvimento integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, a família atua como principal mediadora de valores, normas, hábitos e aprendizagens, oferecendo suporte emocional e estabelecendo vínculos afetivos que constituem a base para o desenvolvimento cognitivo, social e ético.
A interação entre família e escola é determinante para consolidar aprendizados e reforçar comportamentos positivos. Quando há comunicação efetiva, engajamento e participação ativa, a criança sente-se valorizada, motivada e segura para explorar novas experiências, internalizando conceitos e desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação.
A transmissão de valores, o estabelecimento de limites e a promoção da convivência social permitem que a criança desenvolva senso de responsabilidade, empatia e autonomia. Além disso, a família contemporânea enfrenta desafios que exigem adaptação constante, como o tempo limitado, a diversidade de arranjos familiares e a influência das tecnologias digitais. Superar esses desafios requer planejamento, atenção e parceria contínua com a escola, assegurando que a educação seja contínua, integrada e significativa.
Em síntese, a família constitui o alicerce do processo educativo, complementando e fortalecendo a atuação da escola. O reconhecimento dessa função e o investimento na qualidade das interações familiares contribuem diretamente para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e socialmente engajados, evidenciando que a educação é uma construção compartilhada entre todos os agentes envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Educação e desenvolvimento humano: Piaget e Vygotsky. São Paulo: Loyola, 1999.

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.

VINCI, Maria Cristina; SILVA, Ana Cláudia. Família, escola e aprendizagem: práticas de parceria e desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO
A ludicidade tem se consolidado como uma abordagem pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural de crianças, jovens e adultos, constituindo-se como uma prática que ressignifica o processo de ensino-aprendizagem ao integrar o brincar, os jogos e as interações simbólicas à construção do conhecimento. Estudos recentes evidenciam que o lúdico, quando intencionalmente planejado, atua como um mediador potente da aprendizagem, pois mobiliza esquemas mentais, envolve as emoções, fortalece vínculos sociais e amplia o engajamento dos estudantes, criando condições para aprendizagens profundas e funcionais. Além disso, estudos nacionais indicam que o brincar, ao ser incorporado de modo sistemático, contribui para práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente sensíveis, capazes de responder às demandas contemporâneas da educação básica e superior ao promover experiências diversificadas, colaborativas e interdisciplinares. Nesse sentido, este artigo discute a ludicidade como metodologia de ensino a partir de cinco eixos analíticos — fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, ludicidade e desenvolvimento integral, implicações curriculares e o papel docente na mediação lúdica — apoiando-se exclusivamente em referências reais, atuais e verificáveis, com base em pesquisas brasileiras que reforçam a centralidade do lúdico na formação humana, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na consolidação de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, dialógicos e alinhados aos princípios educativos do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Desenvolvimento integral; Metodologias ativas.

ABSTRACT
Playfulness has become established as an essential pedagogical approach for the cognitive, social, affective, and cultural development of children, young people, and adults, constituting a practice that redefines the teaching-learning process by integrating play, games, and symbolic interactions into the construction of knowledge. Studies show that playfulness, when intentionally planned, acts as a powerful mediator of learning, as it mobilizes mental schemas, involves emotions, strengthens social bonds, and increases student engagement, creating conditions for recent, profound, and functional learning. Furthermore, national studies indicate that play, when incorporated systematically, contributes to innovative and culturally sensitive pedagogical practices, capable of responding to the contemporary demands of basic and higher education by promoting experimental, collaborative, and interdisciplinary experiences. In this sense, this article discusses playfulness as a teaching methodology based on five analytical axes — theoretical foundations, pedagogical practices, playfulness and integral development, curricular implications, and the teacher's role in playful mediation — relying exclusively on real, current, and verifiable references, based on Brazilian research that reinforces the centrality of playfulness in human formation, in the development of socio-emotional skills, and in the consolidation of more sensitive, dialogical learning environments aligned with the educational principles of the 21st century.

KEY-WORDS: Playfulness; Holistic development; Active methodologies.

INTRODUÇÃO

A ludicidade, compreendida como prática intencional, formativa e culturalmente situada, tem ganhado relevância crescente nos estudos contemporâneos sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo nos espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Distanciando-se de interpretações reducionistas que associam o brincar a simples descontração, ela passa a ser entendida como manifestação simbólica que traduz modos de ser, agir e interagir com o mundo, organizando experiências e produzindo sentidos compartilhados. Sob

essa perspectiva, o brincar, quando pedagogicamente planejado, torna-se um dispositivo potente de investigação, expressão e comunicação, permitindo que crianças e jovens construam conhecimentos de maneira ativa, relacional e situada (RAU, 2012, p. 79). Assim, ao reconhecer a ludicidade como linguagem estruturante da infância e como forma legítima de aprendizagem, a escola amplia sua responsabilidade na criação de contextos educativos que fomentem participação, imaginação, autoria e vínculos sociais significativos.

Nas últimas décadas, pesquisas têm evidenciado que atividades lúdicas, especialmente os jogos estruturados ou simbólicos, ampliam repertórios cognitivos e favorecem aprendizagens contextualizadas ao aproximar conteúdos curriculares de experiências concretas dos estudantes (COSTA, 2019, p. 8). Tais práticas estimulam a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas, a experimentação criativa e a reorganização conceitual, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Desse modo, a ludicidade não pode ser compreendida como um adendo metodológico, mas como um eixo estruturante que ressignifica a relação pedagógica ao colocar o estudante em posição de protagonismo e ao transformar o ambiente escolar em espaço de descoberta.

Outro aspecto relevante revelado pelas pesquisas é o potencial inclusivo da ludicidade, já que o brincar atende a múltiplas formas de aprender, acolhe ritmos diferenciados e oferece suporte emocional necessário para a participação ativa de estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais (MOREIRA, 2023, p. 7). As experiências lúdicas podem funcionar como mediadoras de acessibilidade afetiva, cognitiva e social, criando oportunidades de interação entre pares, ampliando o senso de pertencimento e fortalecendo vínculos que sustentam o desenvolvimento integral e a convivência democrática no espaço escolar.

Ao integrar-se ao currículo, a ludicidade articula-se diretamente com as competências gerais da educação contemporânea, como comunicação, criatividade, pensamento crítico, argumentação, resolução de problemas e cultura digital. Essa articulação reforça que o brincar extrapola a dimensão afetiva, tornando-se elemento estratégico para práticas pedagógicas que buscam ampliar repertórios culturais, desenvolver autonomia e promover aprendizagens significativas. Para os educadores, essa perspectiva abre caminhos metodológicos capazes de qualificar o planejamento, diversificar abordagens didáticas e tornar as aulas mais coerentes com as demandas da sociedade atual.

Diante desse conjunto de evidências, o presente artigo discute a ludicidade como metodologia no processo de ensino-aprendizagem, estruturando-se em cinco eixos analíticos que abordam fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, desenvolvimento integral, inclusão e implicações curriculares, além do papel mediador do docente. Todos os argumentos apresentados baseiam-se em referências reais, atualizadas e verificáveis, assegurando rigor científico e consistência à análise desenvolvida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

A literatura brasileira tem destacado a ludicidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e como mediadora essencial na aprendizagem escolar, sobretudo nos anos iniciais. Para Mello, Lôbo e Borges (2024, p. 4), o brincar representa uma forma singular de interpretação do mundo, por meio da qual a criança elabora significações, organiza experiências e se apropria progressivamente de práticas culturais e sociais. Os autores demonstram que, quando integrada ao planejamento pedagógico, a ludicidade favorece vínculos afetivos, amplia repertórios comunicativos e contribui para a consolidação de estruturas cognitivas imprescindíveis ao processo de alfabetização e letramento. Assim, a presença intencional do lúdico nas práticas docentes não se limita à diversão, mas articula dimensões cognitivas, afetivas, simbólicas e sociais da aprendizagem.

[...] O lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. Por meio [...], a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A es-

cola, portanto, não pode ficar alheia a isso. (HENDLER, 2010, p.9).

O lúdico constitui também um elemento estruturante da cultura infantil, situando-se como linguagem e forma de expressão que organiza modos de estar e agir no mundo. Freitas e Mancini (2021) evidenciam que as experiências lúdicas possibilitam às crianças explorarem diferentes manifestações culturais, apropriando-se de narrativas, artefatos, gestos, regras e convenções sociais. Por meio dessa imersão cultural, o brincar articula elementos do imaginário e do real, permitindo que a criança experimente novas posições sociais e reelabore sentidos sobre si e sobre o outro. Dessa maneira, o jogo torna-se espaço fértil para aprendizagens profundas, sustentadas pelo interesse espontâneo e pelo envolvimento afetivo que caracteriza a infância.

Outro eixo teórico relevante refere-se ao papel do lúdico na organização da atividade mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. Rau (2012) demonstra que o ato de brincar convoca processos complexos de planejamento, resolução de problemas, tomada de decisão e controle inibitório, instaurando desafios internos que impulsionam a autorregulação e a autonomia intelectual. Ao elaborar estratégias, antecipar ações e responder a demandas simbólicas do jogo, a criança mobiliza funções executivas fundamentais, o que transforma o brincar em um recurso pedagógico potente para o desenvolvimento cognitivo em contexto escolar.

No âmbito do Ensino Fundamental, a ludicidade potencializa a construção de novas formas de representação mental, contribuindo para a compreensão de sistemas simbólicos, relações lógico-matemáticas e estruturas linguísticas. Sgarbi e Mota (2022, p. 13) enfatizam que a integração de atividades lúdicas aos conteúdos curriculares amplia a capacidade dos estudantes de lidar com regras abstratas, interpretar informações e mobilizar competências socioemocionais. Quando o currículo dialoga com práticas lúdicas, os estudantes vivenciam situações que demandam cooperação, organização do pensamento e reflexão crítica, promovendo aprendizagens mais profundas e significativas.

A dimensão intersubjetiva do lúdico também se revela central para o processo educativo. Costa (2019) destaca que jogos e brincadeiras emergem como espaços privilegiados de experimentação coletiva, nos quais as crianças exercitam habilidades sociais como negociação, escuta ativa, respeito a turnos de fala, resolução de conflitos e organização de ações conjuntas. Tais interações fortalecem a aprendizagem cooperativa e favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais valorizadas na educação contemporânea, ampliando o repertório relacional e comunicativo dos estudantes.

Freitas e Mancini (2021) reforçam que a ludicidade é componente formativo essencial para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de inovação. Ao estimular múltiplas formas de expressão e oferecer um ambiente propício à imaginação, o lúdico amplia a flexibilidade cognitiva e sustenta o pensamento divergente, possibilitando que as crianças explorem alternativas, elaborem soluções originais e construam projetos próprios. Dessa forma, o brincar ultrapassa o campo da escolarização inicial, articulando-se a práticas que formam sujeitos críticos, inventivos e capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

PRÁTICAS LÚDICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A incorporação da ludicidade ao cotidiano escolar demanda um planejamento pedagógico que ultrapasse a utilização esporádica de jogos e atividades recreativas, configurando-se como ação intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Mathias e Luz (2024, p. 119) demonstram que práticas lúdicas estruturadas tornam-se potentes quando assumem o papel de situações-problema capazes de mobilizar pensamento lógico, tomada de decisão, cooperação e reflexão crítica. Ao organizar atividades que articulem desafio, prazer e sentido, o professor cria condições para que os alunos atribuam significado aos conteúdos escolares, reelaborando conceitos por meio da interação com materiais, colegas e mediação docente. Dessa forma, a ludicidade se integra ao processo formativo como eixo metodoló-

gico que amplia possibilidades cognitivas e socioafetivas.
A ludicidade muitas vezes pode ser sugerida como proposta pedagógica para o ensino de conteúdo e, sendo utilizada como ferramenta no processo da educação, possibilita para o aluno uma aprendizagem que contribui para o seu desenvolvimento integral, sendo utilizado com a finalidade de atingir objetivos escolares. (BIZERRA, 2017, p. 14).

Na Educação Infantil, a necessidade de ambientes que favoreçam o brincar como experiência pedagógica é amplamente defendida por Rau 2012, que argumenta que a ludicidade exige um planejamento sensível às expressões infantis. Para a autora, espaços flexíveis, materiais diversificados, propostas de exploração sensorial e atividades simbólicas garantem que o brincar não seja apenas tolerado, mas reconhecido como um modo legítimo de aprendizagem. O ambiente, organizado de forma acessível e estimulante, amplia a autonomia infantil, permitindo que as crianças explorem, investiguem e criem, enquanto o professor atua como mediador atento, interpretando gestos, ações e interesses para transformá-los em oportunidades educativas significativas.
No Ensino Fundamental, as práticas lúdicas se articulam à aprendizagem de conteúdos mais complexos, apresentando-se como alternativa metodológica para aproximar o aluno de conceitos abstratos. Sgarbi e Mota (2022) evidenciam que jogos matemáticos, desafios linguísticos, simulações, narrativas interativas e projetos investigativos potencializam a construção de conhecimentos ao promoverem engajamento ativo e reflexão crítica. Ao vivenciar situações lúdicas, os estudantes experimentam novas formas de resolver problemas, ampliam repertórios expressivos e desenvolvem maior disposição para enfrentar erros e dificuldades, compreendendo-os como etapas naturais do processo de aprendizagem. O jogo, portanto, não apenas ensina conteúdos, mas também estimula atitudes investigativas, colaborativas e persistentes.
As práticas lúdicas também se destacam como estratégias potentes de inclusão e valorização da diversidade presente nas salas de aula. Moreira (2023) argumenta que o jogo acolhe múltiplas formas de participação, permitindo que cada estudante contribua com suas habilidades, ritmos e modos de pensar. Diferentemente de metodologias homogêneas, as propostas lúdicas abrem espaço para soluções variadas, ampliando a participação de alunos com diferentes necessidades educacionais e fortalecendo vínculos socioemocionais. O ambiente lúdico favorece a autoestima, reduz barreiras emocionais e promove a construção de relações baseadas na cooperação e no reconhecimento das diferenças como potência e não como obstáculo.
Além de promover aprendizagens e inclusão, o lúdico qualifica processos avaliativos ao oferecer ao professor acesso a informações que dificilmente emergem em atividades tradicionais. Costa (2019) destaca que, ao observar os estudantes em situação de jogo, o docente identifica estratégias espontâneas, conceitos prévios, modos de interação, formas de resolver conflitos e habilidades socioemocionais mobilizadas nas tarefas. Esses registros permitem avaliações formativas mais sensíveis, alinhadas ao desenvolvimento real do aluno, e orientam intervenções pedagógicas que respeitam seus modos singulares de aprender. Assim, o lúdico consolida-se, simultaneamente, como metodologia de ensino e instrumento de avaliação qualitativa.

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A literatura contemporânea tem reforçado que a ludicidade desempenha papel estruturante no desenvolvimento integral, ao conjugar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Mello, Lôbo e Borges (2024, p. 6) demonstram que o brincar constitui um espaço de elaboração simbólica no qual a criança organiza pensamentos, reelabora vivências e desenvolve formas de compreender a si mesma e ao outro. No contexto do jogo, sentimentos, tensões e curiosidades emergem de modo espontâneo, permitindo que a criança explore limites, negocie significados e experimente diferentes formas de atuação no mundo. Assim, o lúdico não se limita a uma atividade recreativa, mas inte-

gra-se ao processo formativo como prática que favorece a construção da identidade e o desenvolvimento da subjetividade.
(...) Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (...). (KISHIMOTO, 2002, p. 36-37).

No âmbito cognitivo, a ludicidade mobiliza funções mentais complexas que sustentam o pensamento científico e a aprendizagem escolar. Sgarbi e Mota (2022) evidenciam que jogos estruturados demandam interpretação de regras, reconhecimento de padrões, formulação de estratégias e avaliação de ações, o que estimula memória, raciocínio lógico, atenção sustentada e flexibilidade cognitiva. Ao engajar-se em tarefas lúdicas que exigem planejamento e tomada de decisão, o estudante desenvolve autonomia intelectual e fortalece processos metacognitivos, tornando-se capaz de refletir sobre suas próprias formas de aprender. Dessa forma, o lúdico contribui para aprendizagens que se consolidam com maior profundidade e significado.
Sob a perspectiva social, o brincar oferece experiências fundamentais para a convivência democrática e para a construção de habilidades relacionais. Costa (2019) destaca que jogos coletivos constituem pequenos sistemas sociais nos quais as crianças exercitam negociação, colaboração, escuta, respeito às regras e compartilhamento de responsabilidades. Essas vivências ampliam a compreensão sobre normas de convivência, favorecem o desenvolvimento da empatia e fortalecem a capacidade de resolver conflitos de modo construtivo. No ambiente lúdico, as interações são permeadas por acordos, possibilidades e desafios que ensinam formas éticas de participação e cooperação.
O desenvolvimento emocional também se beneficia profundamente das práticas lúdicas, que funcionam como mediadoras entre o mundo interno e o ambiente social. Rau (2012, p. 91) afirma que o brincar acolhe a expressão espontânea de emoções, permitindo que a criança reconheça seus sentimentos, elabore angústias e compreenda suas reações diante de frustrações e conquistas. Ao participar de atividades lúdicas mediadas, o estudante vivencia alternâncias entre tensão e alívio, expectativa e realização, erro e superação, construindo repertórios emocionais que fortalecem a autorregulação. Essa dimensão afetiva torna o lúdico um recurso essencial para apoiar o bem-estar, a segurança emocional e o fortalecimento dos vínculos.
No campo cultural, a ludicidade constitui-se como espaço privilegiado de transmissão e reinvenção de saberes coletivos. Freitas e Mancini (2021) ressaltam que experiências lúdicas introduzem as crianças a histórias, tradições, linguagens artísticas, rituais e práticas simbólicas que compõem o patrimônio cultural de uma comunidade. Brincadeiras tradicionais, jogos populares, narrativas orais e expressões artísticas possibilitam que a escola valorize a pluralidade sociocultural e promova o reconhecimento das identidades que circulam em seu território. Assim, o lúdico aproxima gerações, articula diferentes saberes e fortalece vínculos entre escola e comunidade.
A ludicidade desempenha papel estratégico na inclusão, pois amplia a participação de estudantes com necessidades educacionais diversas, oferecendo múltiplos caminhos para a resolução de desafios e valorizando diferentes competências. Como atividades lúdicas permitem que cada aluno contribua com aquilo que sabe e consegue fazer, o jogo torna-se um espaço de aceitação, pertencimento e reconhecimento das singularidades. Essa participação equitativa favorece a construção de ambientes escolares mais democráticos, afetivos e acessíveis, alinhados a uma concepção de educação que acolhe e valoriza a diversidade humana.

IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA LUDICIDA-

DE

A incorporação da ludicidade ao currículo demanda uma compreensão ampliada de aprendizagem, fundada na ideia de que o estudante é protagonista do processo educativo e constrói conhecimento por meio da ação, da experimentação e da interação. Mathias e Luz (2024) afirmam que práticas lúdicas, quando planejadas com intencionalidade, constituem estratégias metodológicas capazes de dialogar diretamente com os objetivos de aprendizagem, com as competências gerais previstas nos documentos curriculares e com as necessidades reais das turmas. Nesse sentido, integrar o lúdico ao currículo significa reconhecer que ele não é um momento periférico ou recreativo, mas componente estruturante da ação pedagógica. Ao ser inserida no planejamento, a ludicidade passa a orientar escolhas didáticas, modos de organização do tempo e do espaço e formas de avaliação que valorizam processos, experiências e relações humanas.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, a ludicidade tem permitido avanços significativos na construção da oralidade, da leitura e da escrita. Atividades como jogos linguísticos, dramatizações, brincadeiras de ritmo verbal e contação de histórias criam situações comunicativas ricas e diversificadas, nas quais os estudantes podem experimentar a linguagem de forma criativa e expressiva. Tais práticas ampliam repertórios discursivos, promovem a escuta sensível e fortalecem a capacidade de interpretar e produzir sentidos em diferentes gêneros textuais. Além disso, o ambiente lúdico reduz tensões relacionadas ao erro, favorecendo uma aprendizagem mais prazerosa e investigativa, na qual o estudante se sente parte ativa do processo de construção do conhecimento linguístico.

No ensino de Matemática, o lúdico assume papel essencial na transformação de conteúdos abstratos em experiências concretas e compreensíveis. Soares da Silva e Lima (2022, p. 3) explicam que jogos analíticos, enigmas, desafios lógicos e atividades investigativas exigem que o estudante mobilize estratégias, antecipe resultados e reflita sobre diferentes caminhos possíveis para resolver um problema. Ao lidar com regras, probabilidades, ordenações e relações numéricas de forma contextualizada, o aluno desenvolve raciocínio lógico, autonomia intelectual e maior segurança diante de situações matemáticas. Assim, a ludicidade não apenas facilita a aprendizagem, mas amplia a compreensão conceitual, promovendo o domínio de procedimentos e a capacidade de argumentação matemática.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o lúdico possui impacto ainda mais significativo, uma vez que contribui para a reconstrução da relação desses estudantes com a escola. Anjos (2021) demonstra que jogos e dinâmicas adaptadas à realidade da EJA favorecem o engajamento, estimulam a autoestima e criam vínculos de pertencimento. Ao aproximar experiências escolares de contextos de vida, o lúdico possibilita que jovens e adultos revisitem sua própria trajetória educacional a partir de novas perspectivas, superando barreiras emocionais e históricas relacionadas a fracassos anteriores. Desse modo, a ludicidade atua como ferramenta de inclusão, motivação e ressignificação da aprendizagem.

Finalmente, ao integrar diferentes linguagens e áreas do conhecimento, a ludicidade favorece uma perspectiva interdisciplinar que se alinha às demandas de uma educação voltada para a formação integral. Freitas e Mancini (2021) ressaltam que o lúdico dialoga com saberes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, abrindo espaço para projetos pedagógicos integrados que valorizam tradições, histórias locais, manifestações simbólicas e práticas sociais. Essa articulação interdisciplinar permite que o currículo se torne mais vivo, contextualizado e pertinente às experiências dos estudantes, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e cultura. Assim, a ludicidade emerge como eixo organizador que amplia horizontes formativos e potencializa práticas pedagógicas inovadoras.

O PAPEL DOCENTE NA MEDIAÇÃO LÚDICA

A mediação do professor é determinante para que a ludicidade se configure como uma metodologia efetivamente pedagógica e não apenas recreativa. Rau (2012, p. 121) enfatiza que cabe ao docente organizar os

espaços e selecionar materiais que ampliem as possibilidades exploratórias, favorecendo experiências que estimulem a curiosidade, a investigação e o diálogo entre pares. Esse processo exige planejamento minucioso e sensibilidade para observar como as crianças constroem sentidos no brincar, identificando indícios de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social que emergem espontaneamente durante as interações lúdicas (p. 4).

Além da organização dos ambientes, o professor precisa compreender a lógica interna dos jogos e das atividades lúdicas, alinhando-as aos objetivos curriculares e às habilidades previstas nos documentos educacionais. Mathias e Luz (2024) reforçam que a intencionalidade pedagógica é o elemento que transforma o jogo em dispositivo formativo, possibilitando que os estudantes mobilizem estratégias, formulem hipóteses, estabeleçam relações e desenvolvam processos mentais superiores (p. 7). Sem essa intencionalidade, o brincar mantém-se no campo do entretenimento, dissipando seu potencial educativo.

Outro aspecto fundamental da mediação docente é a promoção de práticas inclusivas. Moreira (2023) observa que atividades lúdicas bem estruturadas acolhem diferentes ritmos, estilos cognitivos e modos de participação, garantindo equidade no processo de aprendizagem. A postura do professor, nesse contexto, deve ser atenta e afetiva, reconhecendo singularidades e propondo adaptações que permitam a participação plena de todos os estudantes. O lúdico, quando mediado de forma sensível, torna-se um caminho de inclusão e pertencimento, promovendo interações colaborativas que fortalecem vínculos e constroem uma cultura escolar mais democrática.

A formação continuada do docente também desempenha papel decisivo na qualidade da mediação lúdica. Anjos (2021) destaca que professores que compreendem a profundidade conceitual e metodológica da ludicidade tendem a planejar ações mais contextualizadas, conectadas à realidade sociocultural dos estudantes. Ao incorporar conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas contemporâneas, esses profissionais ampliam sua capacidade de propor experiências significativas e culturalmente relevantes, que respeitam os saberes prévios e favorecem aprendizagens duradouras.

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012, p. 4).

No Ensino Fundamental, a mediação lúdica requer do professor a habilidade de equilibrar desafios, regras e liberdade criativa. Sgarbi e Mota (2022, p. 8) demonstram que atividades lúdicas bem conduzidas mobilizam estratégias coletivas e pensamento reflexivo, permitindo que os estudantes analisem situações, cooperem entre si e construam soluções de forma autônoma. Esse equilíbrio entre orientação docente e protagonismo estudantil fortalece competências socioemocionais e cognitivas, essenciais para o desenvolvimento de autonomia e para a compreensão crítica das próprias ações.

Costa (2019) aponta que o professor que utiliza o lúdico como recurso metodológico desenvolve postura investigativa, observando continuamente os comportamentos, raciocínios e interações que emergem durante o jogo. Essa observação qualitativa favorece avaliações mais precisas, pois permite identificar avanços, dificuldades e estratégias utilizadas pelos estudantes. Assim, a mediação lúdica não apenas orienta o processo de aprendizagem, mas também oferece subsídios significativos para intervenções pedagógicas coerentes e fundamentadas, consolidando o papel do professor como agente ativo na construção de ambientes lúdicos e formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a ludicidade se estabelece como uma metodologia de ensino capaz de transformar práticas pedagógicas e fortalecer aprendizagens significativas em diferentes etapas e contextos da educação. Ao incorporar o brincar às experiências escolares, os educadores ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural, oferecendo aos estudantes espaços de elaboração simbólica, expressão emocional e organização do pensamento. Dessa forma, a ludicidade mostra-se apta a dialogar com a complexidade do desenvolvimento humano, promovendo práticas pedagógicas mais integradas, sensíveis e contextualizadas às necessidades de cada aprendiz.

Observa-se ainda que, quando planejada e mediada intencionalmente, a ludicidade fortalece habilidades essenciais para a vida escolar e social, como autonomia, resolução de problemas, comunicação e cooperação. Essa abordagem não se restringe à Educação Infantil, demonstrando pertinência e eficácia no Ensino Fundamental, Médio e em contextos de Educação de Jovens e Adultos. A flexibilidade do lúdico permite que ele se adapte às especificidades de cada público, favorecendo experiências que valorizam a participação ativa, a construção coletiva e a aprendizagem significativa em todas as etapas da escolaridade.

Ao integrar práticas lúdicas ao currículo, a escola amplia a aprendizagem para além da mera transmissão de conteúdos, promovendo relações significativas entre conhecimento, cultura, experiência e vivência social. A ludicidade favorece conexões interdisciplinares e aproxima os estudantes de diferentes linguagens, tradições e expressões culturais, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e conectado aos repertórios da comunidade. Nesse sentido, o brincar se consolida como um caminho legítimo para ensinar e aprender, oferecendo oportunidades reais de participação, expressão e construção do conhecimento.

Destaca-se que a mediação docente constitui elemento central para a eficácia da ludicidade como metodologia pedagógica. Cabe ao professor planejar, observar, intervir e refletir continuamente, garantindo que cada experiência lúdica seja intencional, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Investir em formação continuada, planejamento estratégico e criação de ambientes acolhedores é imprescindível para consolidar o lúdico como prática pedagógica potente, capaz de transformar o cotidiano escolar e promover aprendizagens profundas, humanas e socialmente significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

ANJOS, Lindinalva Jesus dos. A ludicidade como recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. 2021. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, 2021. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2102. Acesso em: 30 out. 2025.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. A ludicidade na relação ensino-aprendizagem: o papel do professor de uma escola de educação infantil de castanhal-PA, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Pará-UFPA, Castanhal. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/15b128b9-b4c3-48e3-9536-9132be97ffa0/content. Acesso em: 01 nov. 2025.

COSTA, Rosilene Ferreira. Jogos e ludicidade na aprendizagem da criança. Eventos Pedagógicos (UNEMAT), v. 10, n. 1, p. 439 450, 2019. DOI: 10.30681/reps.v10i1.10185. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10185. Acesso em: 03 nov. 2025.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre; MANCINI, Karina Carvalho. Contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais. Kiri Kerê: Pesquisa em Ensino, v. 1, n. 11, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/27459. Acesso em: 4 nov. 2025.

HENDLER, Vanícia Behenck. O Lúdico Nas Primeiras Séries Do Ensino Fundamental. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequenc. Acesso em: 09 nov. 2025.
KISHIMOTO, Tizuco, Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira. 2002.
MATHIAS, Suelen Cavalcante; LUZ, Angela Juliano Carneiro. A ludicidade como procedimento didático de ensino-aprendizagem nos anos iniciais. Revista Aproximação, Guarapuva, v. 6, n. 13, p. 114-127, 2024. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7917. Acesso em: 09 nov. 2025.
MELLO, Ana Julia Queiroz; LÔBO, Yasmin Lúcio; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A ludicidade como ferramenta no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Revista Científica de Educação, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/192. Acesso em: 04 nov. 2025.
MOREIRA, Verônica Pereira. Ludicidade e inclusão: estratégias pedagógicas no ensino. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (Rebena), v. 12, n. 1, p. 1 12, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/386. Acesso em: 04 nov. 2025.
SGARBI, Catiana; MOTA, Rafael Silveira da. A ludicidade no Ensino Fundamental. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, Curitiba, v. 03, n. 13, p. 1-27, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37392/24755. Acesso em: 04 nov. 2025.
RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.
SOARES DA SILVA, Maria Aparecida; LIMA, Elielson Magalhães. A ludicidade como instrumento de aprendizagem no ensino de matemática. RECIMA21, v. 5, n. 1, p. 1 12, 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4511. Acesso em: 06 nov. 2025.
WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. 47 Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513. Acesso em 10 nov. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

FÁTIMA ROSANGELA GEBIM

RESUMO
A aprendizagem é um processo no qual nem todas as crianças seguem o mesmo ritmo. Uma das responsabilidades dos professores é detectar possíveis necessidades educacionais, derivadas de condições pessoais especiais ou de diferentes tipos de deficiências, para garantir que seus alunos progridam e se sintam integrados na sala de aula. Os alunos com necessidades educacionais especiais exigem um conjunto de medidas pedagógicas para compensar as barreiras que encontram no aprendizado. Essas medidas podem ser temporárias ou permanentes, dependendo das necessidades de cada aluno, e podem consistir em adaptações curriculares individualizadas ou adaptação de materiais e do ambiente para facilitar o aprendizado. Os professores devem trabalhar e implementar as medidas apropriadas para garantir a integração de todas as crianças com necessidades especiais no grupo ao qual pertencem, independentemente do grau de deficiência . Esta é uma questão de relevância na qual o ciclo educacional (Infantil, Primário ou Secundário) deverá ser levado em consideração. Em geral, professores e pedagogos devem proteger e colocar em prática uma série de atividades e jogos voltados à estimulação intelectual e motora, desenvolvimento da comunicação e habilidades emocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Necessidades Educacionais. Responsabilidades.

INTRODUÇÃO

As crianças com deficiência ainda estão entre as mais excluídas e invisíveis do mundo. Estima-se que um em cada dez nasça com deficiência ou a adquira durante a infância ou adolescência.

A implementação da Lei de Inclusão Escolar significa um grande esforço em termos dos recursos que o Estado deve investir para igualar as contribuições que as famílias estavam gastando para manter o antigo sistema de financiamento compartilhado. Nesse sentido, é pertinente perguntar como a Lei de Inclusão Escolar busca alcançar a melhoria desejada na qualidade da educação?, especialmente se o foco estiver na correção de aspectos bastante econômicos do funcionamento do sistema educacional representado pelo co-pagamento e pela lucro. Espera-se que, quando a lei entrar em vigor, o foco não será mais a correção das iniquidades do sistema e o progresso será alcançado em direção ao objetivo central da lei, a saber, a verdadeira inclusão social.

A resposta à pergunta declarada em relação à melhoria da qualidade do ensino não é simples. É necessário considerar que a Lei da Inclusão faz parte de uma série de reformas promovidas pelo governo atual que incluem uma nova carreira profissional de ensino, fortalecimento da educação pública e consolidação de reformas anteriores, onde a criação de uma Superintendência e Qualidade da educação. Por outro lado, espera-se ter estabelecimentos de ensino e salas de aula que realmente representem a diversidade em termos socioculturais, étnicos e as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Assim, a Lei da Inclusão deve ser entendida como uma transformação no sistema educacional, onde é necessário avançar na elaboração de material curricular,

O desafio é maior, considerando o aumento da imigração, a promoção de programas de integração escolar e o acesso efetivo aos estabelecimentos de ensino. Espera-se que esta oportunidade seja aproveitada por todos os atores ligados ao desenvolvimento da educação e que, promovendo comunidades educacionais mais diversas, seja possível contribuir para uma educação mais abrangente e de qualidade.

Para combater essa situação, o conceito de inclusão precoce busca contribuir para aumentar as expectativas de desenvolvimento para todos os bebês, meninos e meninas, independentemente de suas habilidades. Quando famílias , cuidadores e profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades de mobilizar apoios,

eles podem estabelecer uma seleção adequada de objetivos que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

No caso de crianças com deficiência, gerar grandes expectativas e promover seu potencial máximo de desenvolvimento implica a necessidade de reconfigurar as práticas e serviços educacionais que apoiam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de ações e benefícios mediados por políticas e programas da primeira infância.

O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

As deficiências e dificuldades conhecidas por todos não significam que uma importante evolução possa ser notada no reconhecimento desse direito humano essencial e na melhoria da percepção compartilhada de que essa luta contra todas as formas de discriminação enriquece humanamente toda a sociedade.

Apesar de os regulamentos atuais garantirem o acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, o sistema escolar não está totalmente preparado para recebê-los.

Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (STAINBACK, 1999).

Os estabelecimentos que adotam educação inclusiva devem fazer ajustes no currículo para adaptar as metodologias usadas nas aulas, ou variar as formas de avaliação, respeitando a diversidade e trabalhando de acordo com os processos de aprendizagem dos alunos com Necessidades Especiais.

Supostamente, a inclusão veio substituir o paradigma anterior: integração. Uma perspectiva que representou um grande salto qualitativo na atenção a um grande número de crianças em idade escolar. Para crianças e adolescentes portadores de deficiência, foi decidido, por lei - e sem anestesia - que eles fossem integrados nas escolas correspondentes por meio da educação comum. A integração foi difícil e com muitas lacunas. Com tantas que, em muitas ocasiões, o próprio ambiente educacional - a priori e por definição, inclusive - o que ele fez foi segregar de uma maneira sorrateira, porque continuou a tratar crianças que estavam "se integrando" ao sistema chamado comuns, como crianças especiais.

A intenção era clara: adaptar (curricular e significativamente) alunos diversos à escola, quando deveria ter sido a escola (organizacional e culturalmente) que teria que ser transformada para responder a todos: o paradigma de uma escola para todos.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

Com uma integração mal estabelecida, a inclusão veio novamente, com muito pouca reflexão e treinamento, ele foi implantado às pressas em todo o sistema educacional e simplesmente substituímos: onde dissemos integração, agora escrevemos inclusão,

como se fossem palavras sinônimos e intercambiáveis.
Começamos a erroneamente passar pela integração e inclusão como a mesma maneira tendenciosa de entender a diversidade, a diferença e a desigualdade na educação: concentrando-se na deficiência do aluno em vez de observar suas habilidades. Mais uma vez, os fundamentos de um "novo paradigma" foram lançados a partir de uma cultura distorcida. Ficamos muito iludidos ao acreditar que, apenas mudando a denominação, magicamente, mudaríamos culturas e, portanto, práticas. Mas não tem sido assim. Uma mudança, tudo deve ser dito, para a qual nem a visão social do déficit que continua a ter, nem as tendências homogeneizadoras da legislação educacional tradicional espanhola contribuíram.
Talvez o erro básico da inclusão seja a própria ideia que a sustenta: o fato de incluir implica a aceitação de que existem outros que são diferentes.
A revolução que possibilita a inclusão deve afetar o próprio coração do sistema educacional. Educar é inclusivo. Um desafio que envolve a transformação de currículos, estratégias organizacionais e culturas educacionais, ancoradas nos séculos passados, e um poderoso desenvolvimento inovador que aprimora ainda mais uma estrutura educacional ampla e flexível, que permite ensinar criatividade, autonomia organizacional e abertura da aprendizagem ao tecido bio-contextual que os constitui.
Falar em inclusão e educação é refletir sobre como transformar os sistemas educacionais para que se tornem espaços acolhedores, livres de barreiras de qualquer tipo ... amigáveis a todos. Espaços educacionais que permitem a todos os alunos, além de suas características específicas pode ser educado, ou seja, se desenvolver como um indivíduo inacabado.

A REALIDADE DO MUNDO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A palavra “deficiente” geralmente contém uma conotação pejorativa: um deficiente sofre de incapacidades, portanto a tentação de tratá-los como incompetentes é amplamente sentida. Mas uma criança deficiente é capaz de se envolver em coisas construtivas e, acima de tudo, é capaz de progredir. Infelizmente eles raramente têm a oportunidade de progredir.

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideras: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

Em termos globais, há muito espaço para progresso no campo dos direitos da criança com deficiência. Um desses progressos foi o fato de serem chamados de “crianças com deficiências” em vez de “crianças com deficiência”.
De fato, o que é necessário para garantir os direitos da criança com deficiência é uma mudança de mentalidade. Além disso, as autoridades de todo o mundo devem tomar as medidas necessárias para introduzir uma estrutura jurídica e institucional que garanta a proteção das crianças com deficiência, permitindo que elas saiam de suas moradias escuras e que, necessariamente, permita que desfrutem de uma vida adequada, condições e oportunidades que merecem muito bem.
As crianças que não conseguem andar, ir à escola, brincar com os amigos ou levar uma vida independente por causa de sua deficiência são frequentemente órfãs ou abandonadas por causa de suas diferenças.
Segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), (1989):

Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do

corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Considera-se que cerca de 150 milhões de crianças no mundo vivem com deficiência; 80% deles vivem em países em desenvolvimento. Na maioria das vezes, essas crianças não recebem o tratamento necessário e a maioria delas é discriminada.
Existem inúmeras causas de incapacidade. Infelizmente, é verdade que a maioria desses casos poderia ter sido evitada se tivessem sido fornecidos com prevenção e acesso adequados ao tratamento relevante. Na escritura, uma deficiência é causada principalmente por:

Problemas genéticos
Doença (poliomielite por exemplo)
Desnutrição
Guerra (particularmente através de minas antipessoais)
Negligência sanitária
Pobreza (que geralmente é seguida pelas seguintes causas mencionadas).

Uma deficiência de uma criança é frequentemente seguida por sua marginalização na sociedade. Por exemplo, verifica-se que apenas cerca de 2% das crianças com deficiência têm acesso à educação.

Além disso, a deficiência assusta as pessoas. Muitas vezes, é estabelecido no coletivo consciente que uma deficiência é uma maldição ou uma punição por pecados cometidos por seus ancestrais. Em várias regiões do mundo, as crianças que sofrem de deficiência são isoladas, evitadas e consideradas intocáveis.
Esse tipo de coisa é principalmente flagrante nos países em desenvolvimento, onde a maioria das crianças com deficiência é analfabeta e vive completamente isolada do resto da sociedade. Muitas vezes, eles são forçados a implorar para se sustentar e vivem nas ruas em extrema pobreza.
Existe um risco crescente de crianças deficientes se tornarem vítimas infelizes da violência devido à sua incapacidade de se defender. Assim, a violência física, psicológica e emocional passa a ser uma triste realidade que as crianças com deficiência sofrem nos círculos doméstico, institucional e social.
Infelizmente, em alguns países, uma desvantagem física ou psicológica também pode ser a causa do infanticídio, devido ao ônus social e financeiro que as crianças com deficiência colocam em suas famílias.
A discriminação por deficiência é numerosa: em áreas como educação, alojamento, transporte e vida cultural, a maioria dos locais e serviços em questão é inacessível para pessoas que sofrem de deficiência. Os obstáculos são numerosos, sejam físicos (edifícios que não podem ser acessados por pessoas em cadeiras de rodas), institucionais (falta de pessoal qualificado, por exemplo, intérpretes profissionais de linguagem de sinais) ou até obstáculos que simplesmente resultam da intolerância.
Mesmo nos países desenvolvidos, pode-se observar uma certa discriminação que afeta as crianças deficientes: elas são mais frequentemente separadas de outras crianças, mantidas em instituições especiais afastadas da família, em classes especiais, etc. Assim, a oportunidade de se integrar à sociedade e posteriormente encontrar um emprego torna-se impossível.

As escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome

de Down. O sistema de ensino tem de dar lugar à qualidade de ensino. Os programas mais integrados e individualizados não são um luxo, são necessidades do movimento de integração (FONSECA, 1987, p. 23).

O principal desafio em relação às crianças com deficiência em nossa região consiste na falta de dados adequados e comparáveis que permitam conhecer suas características sócio demográficas e monitorar estratégias de resposta.
A Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial estimam que mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência e falam de aproximadamente 100 milhões de crianças entre 0 e 14 anos com deficiência.
A inclusão precoce pode permitir o máximo potencial de desenvolvimento para todos os bebês, crianças, independentemente de suas habilidades e maneira de se relacionar com o mundo. Seu impacto é, portanto, ainda maior e mais relevante quando aplicado a crianças desfavorecidas devido à falta de treinamento sobre deficiência nesta fase.
Para mobilizar e integrar recursos de apoio e ferramentas inclusivas de qualidade, acessíveis a todas as famílias, o primeiro passo é identificar e georreferenciar recursos, instituições e pessoas com conhecimento, experiência e capacidade de apoio na abordagem de famílias de crianças com incapacidade. Atualmente, muitos recursos são desperdiçados devido à falta de visibilidade e barreiras burocráticas que impedem seu uso efetivo. Os acordos intersetoriais e interinstitucionais podem mudar isso, formando circuitos de inclusão precoce que conectam os recursos e as capacidades técnicas existentes nos níveis central e territorial.

INCLUSÃO PRECOCE COMO APOSTA NO DESENVOLVIMENTO

A educação é uma oferta que aspira a criar consentimento, na medida em que existe a possibilidade de assistir, de mostrar, de entrelaçar suas marcas nessa oferta e é isso que o professor deve promover. Para que um sujeito aprenda, é necessário que o Outro esteja lá, com seu interesse motivado causado, se não for assim, mesmo que tenha o currículo ideal, é letra morta.
Esse modo de estar no mundo de cada um é colocado em jogo, na forma de apresentação de cada sujeito; na maneira de estabelecer laços sociais com os outros e também na maneira como cada sujeito responde ao que representa uma ordem estabelecida, por exemplo, a instituição educacional.
A importância da tarefa educativa, como a busca e abertura de locais de conversação, com outros discursos que abrigam crianças e adolescentes; produzir um passo, algo novo no conhecimento, como uma maneira de lidar com o impossível, que produz um chamado, um desejo de conversar, pedir, trocar com outros.
A situação atual aumenta a vulnerabilidade social e econômica das pessoas com deficiência e de suas famílias. Para enfrentar esses desafios, há várias áreas que podem ser melhoradas. Uma delas é a maneira pela qual a deficiência é conceitualizada e medida, para identificar as pessoas que precisam de apoio adicional. Outra é fechar a lacuna na qualidade dos serviços sociais para pessoas com deficiência, particularmente na educação. Além disso, poderia ser dado apoio aos cuidadores para evitar sobrecarga de trabalho.
De acordo com Mantoan:

A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (2004, p.38)

Uma das características mais preocupantes que afeta a sociedade hoje tem a ver com desigualdade, falta de coesão social e as tensões sociais resultantes. Por outro lado, há também uma tendência esperançosa que reconhece a diversidade e os direitos humanos como uma base sobre a qual toda sociedade moderna deve ser construída.
Uma maneira de mobilizar recursos integradores, em oposição às desigualdades, é através do reconhecimento precoce, desde

o berço, de que todas as pessoas têm capacidades e pontos fortes para contribuir.
A partir da inclusão precoce, são promovidos ambientes que promovem direitos, sem exclusões ou discriminação. A erradicação de práticas discriminatórias e prejudiciais para a população em geral e para as crianças com deficiência em particular contribuirá para um melhor projeto de vida para essas crianças e suas famílias e, portanto, para toda a humanidade
Portanto, é essencial resolver esta grave discriminação sofrida por centenas de milhares de meninos e meninas em todo o mundo, pois, ao negar-lhes acesso ao sistema educacional, eles também os privam da tão esperada igualdade, a fim de ser uma parte ativa da sociedade em vez de condená-los à pobreza ou marginalização.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento (FÁVERO, et.al., 2007, 45).

Algumas medidas que, apesar de impressas, são muito legais e, apesar de serem incluídas na mais recente lei educacional aprovada pelo governo espanhol, ainda não resolveram muitos dos desafios que o sistema educacional de nosso país precisa enfrentar para garantir uma educação inclusiva correta, que responda às necessidades de todos os alunos diante de abordagens discriminatórias, a fim de combater a estigmatização e a discriminação, alcançando assim uma integração social e trabalhista plena dos jovens com deficiência.
Dessa forma, educando as crianças em um ambiente igualitário em que a diversidade é considerada uma oportunidade de aprender, é possível reforçar a capacidade dessas crianças de superar barreiras, alcançar objetivos e, acima de tudo, para que respeitem-se dentro de um caminho que deve levá-los a maximizar a sua educação, trabalho e desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração tornaram-se uma grande demanda, tornando-se um componente estratégico no fenômeno da globalização que hoje nos determina, e é por isso que a inclusão educacional veio a ser instalada no coração da escola e na escola.
Quando essa realidade é verificada, surgem questões sobre o que é mais eficaz na inclusão educacional; é mais valioso levar nossos alunos a objetivos mais objetivos, incorporando-os a experiências de aprendizagem concretas e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer uma simples socialização nas diferentes modalidades de ensino de nosso sistema educacional.
Os desafios da inclusão educacional devem responder a duas questões fundamentais: garantir, em todos os níveis e espaços, a integração dos alunos.
A inclusão escolar é um conceito relacionado ao acesso e permanência dos cidadãos nas escolas. O objetivo principal é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.
Nesse caso, deficiências físicas ou motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, autismo e outras condições sociais, emocionais e psicológicas devem ser levadas em consideração.
Essas condições particulares, que influenciam a forma como os alunos podem ser educados, são chamadas de "necessidades educacionais especiais"
A educação especial é entendida como uma modalidade de ensino e um instrumento para a inclusão dos alunos. Os alunos com deficiência podem acessar serviços adaptados às suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

CIDID. Disponível em: http://www.proreabilitação.com.br/papo-cafezinho/demetrio-praxedes-araujo/deficiencia-incapacidade-e-desvantagens-conceituacoes> Acesso em 19 nov.2022.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://www.afadportoalegre.org.br/left_bibliografia/livro_aee.pdf>. Acesso em 20 nov.2022.

FONSECA, V da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Direito da Educação, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

STAINBACK, S. Inclusão: Um guia para educadores. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BULLYING: ESTRATÉGIAS DE COMBATE NO ENSINO FORMAL

FRANCISCA DAS GRAÇAS DE SOUSA SILVA

RESUMO

Devido os grandes casos de violência escolar registrados nos últimos anos, e segundo estatísticas, os jovens entre 10 e 21 anos, estão entre os que mais matam e morrem no mundo. Esta prática muitas vezes é confundida com “brincadeiras”. Um fenômeno que está deixando as escolas vulneráveis por falta de apoio das famílias dos alunos, e de todo comunidade escolar, que não está preparada, ou não conseguem ver as práticas de bullying. Muitos são os fatores que fazem uma pessoa a praticar o bullying, e veremos que, não é apenas um caso isolado dentro das escolas, mas uma questão de saúde pública que atinge todas as classes sociais e níveis econômicos. Muitas vezes o aluno que pratica o bullying, é alvo de violência verbal ou física dentro da sua própria casa, ou quer se sentir poderoso – humilhar outros para esconder suas falhas – e obter uma boa imagem de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Exposição. Humilhação.

INTRODUÇÃO

Bullying é um fato que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

"É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Cléo Fante, educadora e autora do livro Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz (224 págs.). Segundo a especialista, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa.

Crianças que passam por um processo de bullying tem uma tendência ao isolamento ou possível queda no rendimento escolar, e ainda adolescentes que passam por humilhações, difamações e processos s podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio.

Porém o bullying não ocorre somente num ambiente escolar, ele ocorre em toda a sociedade, podemos presencial este fato em turmas de vizinho, entre os próprios familiares, colegas mais próximos, enfim está presente em toda a sociedade.

Por este motivo o bullying é algo ainda a ser percebido e descoberto, precisa ser tratado de uma maneira eficaz, e ter leis mais rígidas, porém o primordial é a educação social, é fazer com que a sociedade aprenda a não cometer um ato de bullying, aprenda a respeitar as pessoas como lãs são, todos temos qualidades e defeitos, mas somos todos iguais, perante a lei e perante a Deus.

O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) bullying indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullying entre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pes-

soas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no bullying os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

A ORIGEM DO BULLYING

O primeiro pesquisador que percebeu o fenômeno bullying foi o professor Dan Olweus e seus estudos realizados na Universidade de Bergan-Noruega (1978 a 1993) obtiveram grande repercussão. Porém, o governo norueguês atentou seu olhar para essa violência institucional apenas após o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, que provavelmente foi influenciado por atos de maus tratos dos colegas. A partir desse fato, a autoridade norueguesa, pressionada pela população, realizou em escala nacional a Campanha AntiBullying nas escolas (1993).

Voors (2000) afirma que a campanha Nacional Norueguesa Anti-Bullying reduziu índices de bullying e a evasão escolar, viabilizando a melhora no desempenho acadêmico.

Ele encontrou benefícios para todos os alunos quando o programa antibullying reduziu o comportamento agressivo na escola. Não só uma redução de bullying leva a um menor incidente de violência, mas a moral escolar foi elevada, a evasão escolar foi reduzida, e o desempenho acadêmico geral melhorou. (VOORS, 2000, p. 29, tradução nossa)

O bullying começou a ser pesquisado cerca de dez anos atrás na Europa, quando se descobriu o que estava por trás de muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Sem receber a atenção da escola ou dos pais, que geralmente achavam as ofensas bobas demais para terem maiores consequências, o jovem recorria a uma medida desesperada. Atualmente, todas as escolas do Reino Unido já implantaram políticas anti-bullying.

Os estudos da Abrapia demonstram que não há diferenças significativas entre as escolas avaliadas e os dados internacionais. A grande surpresa foi o fato de que aqui os estudantes identificaram a sala de aula como o local de maior incidência desse tipo de violência, enquanto, em outros países, ele ocorre principalmente fora da sala de aula, no horário de recreio.

O QUE É O BULLYING

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Bullying é um anglicismo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. O bullying é um problema mundial, sendo que a agressão física ou moral repetitiva deixa marcas para o resto da vida na pessoa atingida.

O agressor inferioriza e se impõe sobre o outro, na tentativa de superá-lo em termos físicos e psicológicos, e de satisfazer seu ego. Quase sempre, não tem o apoio de uma boa educação, com conselhos e amparos apropriados, e é isso o que mais o encoraja a fazer o que faz. Já a vítima é alguém com medo das possíveis consequências de sua reação, e é por isso que não reage, se reprimindo a si mesma.

Conforme enfatiza Brandão (1986): "através do outro, vejo quem sou", e "crio o outro para me tornar superior sobre ele". Desse modo, vemos que, na construção verbal de um adjacente outro, se faz uso fundamental do reconhecimento e favorecimento de si próprio, tornando o outro inferior. Em 20 por cento dos casos, o praticante de bullying também é vítima. Nas escolas, a maioria dos atos de bullying ocorre fora da visão dos adultos e grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida.

Devido ao fato de ser um fenômeno que só recentemente ganhou mais atenção, o assédio escolar ainda não possui um termo específico consensual, sendo o termo em inglês bullying constantemente utilizado pela mídia de língua portuguesa.

No Brasil, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa indica a palavra "bulir" como equivalente a "mexer com, tocar, causar incômodo ou apoquentar, produzir apreensão em, fazer caçoada, zombar e falar sobre, entre outros". Por isso, são corretos os usos

dos vocábulos derivados, também inventariados pelo dicionário, como bulimento (o ato ou efeito de bulir) e bulidor (aquele que pratica o bulimento).
Pesquisas indicam que adolescentes agressores têm personalidades autoritárias, combinadas com uma forte necessidade de controlar ou dominar. Também tem sido sugerido que uma deficiência em habilidades sociais e um ponto de vista preconceituoso sobre subordinados podem ser particulares fatores de risco. Estudos adicionais têm mostrado que enquanto inveja e ressentimento podem ser motivos para a prática do assédio escolar, ao contrário da crença popular, há pouca evidência que sugira que os bullies (ou bulidores) sofram de qualquer déficit de autoestima. Outros pesquisadores também identificaram a rapidez em se enraivecer e usar a força, em acréscimo a comportamentos agressivos, o ato de encarar as ações de outros como hostis, a preocupação com a autoimagem e o empenho em ações obsessivas ou rígidas.
É frequentemente sugerido que os comportamentos agressivos têm sua origem na infância:

"Se o comportamento agressivo não é desafiado na infância, há o risco de que ele se torne habitual. Realmente, há evidência documental que indica que a prática do assédio escolar durante a infância põe a criança em risco de comportamento criminoso e violência doméstica na idade adulta".

O assédio escolar não envolve necessariamente criminalidade ou violência. Por exemplo, o assédio escolar frequentemente funciona por meio de abuso psicológico ou verbal.
Os bullies sempre existiram, mas eram - e ainda são - chamados em português de rufias, esfola-caras, brigões, acossadores, cabriões, avassaladores, valentões e verdugos. Os "valentões" costumam ser hostis, intolerantes e usar a força para resolver seus problemas. Porém, eles também frequentemente foram vítimas de violência, maus-tratos, vulnerabilidade genética, falência escolar e experiências traumáticas. Comportamentos autodestrutivos como consumo de álcool e drogas e correr riscos desnecessários são vistos com mais frequência entre os autores de bullying.
Quanto mais sofrerem com violência e abusos, mais provável é eles repetirem esses comportamentos em sua vida diária e negligenciarem seu próprio bem-estar.
As formas de bullying são:
Verbal é o tipo de bullying mais comum, usado tanto por meninos quanto por meninas. São os apelidos, as gozações, a difamação, a crítica cruel, telefonemas abusivos, e-mails que intimidam, ameaças, fofocas, 'brincadeiras' sobre raça, religião e orientação sexual. É mais fácil de fazer, porque pode ser só sussurrado, de forma que os adultos não escutem. Pode vir através de bilhetinhos passados na turma escondido do professor. Existe um limite muito tênue entre as brincadeiras normais e o bullying verbal.
Social apresenta como comportamentos típicos a invenção de mentiras, boatos/rumores, comentários negativos e exclusão da vítima em trabalhos de grupo/atividades.
Física e material - implica a existência de atos agressivos como empurrar, amarrar ou prender a vítima, bem como dar pontapés, cuspir, roubar dinheiro ou estragar objetos pessoais.
Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar)
Sexual consiste em insultar ou fazer comentários de índole sexual. Obrigar a vítima a praticar atos sexuais, também constitui esta tipologia de bullying.
Virtual ou Cyberbullying consiste numa tipologia de bullying mais recente, impulsionado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Esta forma de bullying caracteriza-se pela divulgação de informação falsa, assédio, perseguição, tudo isto através de SMS, e-mail, redes sociais, ou outros veículos de comunicação semelhantes.
Homofóbico envolve o preconceito relacionado com a orientação sexual da vítima e com a identidade de género. Esta forma de bullying pode assumir qualquer outra tipologia supramencionada.
Relacional inclui atos que magoam os outros ao prejudicar relacionamentos ou sentimentos de aceitação, amizade ou inclusão

no grupo. O comportamento neste tipo de bullying é o de ignorar alguém para puni-lo ou fazer valer a própria vontade, excluir alguém socialmente por vingança, usar linguagem corporal ou expressões faciais negativas, sabotar os relacionamentos de alguém ou ameaçar terminar uma amizade se a amiga não concordar com um pedido.

Estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis.

Já as meninas costumam praticar bullying mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas. Podem, com isso, passar despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente doméstico.

Uma das formas mais agressivas de bullying, que ganha cada vez mais espaços sem fronteiras é o cyberbullying ou bullying virtual. Os ataques ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos (emails, sites de relacionamentos, vídeos). Além de a propagação das difamações ser praticamente instantânea o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável. O cyberbullying extrapola, em muito, os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público. Os praticantes desse modo de perversidade também se valem do anonimato e, sem nenhum constrangimento, atingem a vítima da forma mais vil possível. Traumas e consequências advindos do bullying virtual são dramáticos.

Os bullies (agressores) escolhem os alunos que estão em franca desigualdade de poder, seja por situação socioeconômica, situação de idade, de porte físico ou até porque numericamente estão desfavoráveis. Além disso, as vítimas, de forma geral, já apresentam algo que destoa do grupo (são tímidas, introspectivas, nerds, muito magras; são de credo, raça ou orientação sexual diferente etc.). Este fato por si só já as torna pessoas com baixa autoestima e, portanto, são mais vulneráveis aos ofensores. Não há justificativas plausíveis para a escolha, mas certamente os alvos são aqueles que não conseguem fazer frente às agressões sofridas.

É muito importante que os responsáveis pelos processos educacionais identifiquem com qual tipo de agressor estão lidando, uma vez que existem motivações diferenciadas:

Muitos se comportam assim por uma nítida falta de limites em seus processos educacionais no contexto familiar.

Outros carecem de um modelo de educação que seja capaz de associar a autor realização com atitudes socialmente produtivas e solidárias. Tais agressores procuram nas ações egoístas e maldosas um meio de adquirir poder e status, e reproduzem os modelos domésticos na sociedade.

Existem ainda aqueles que vivenciam dificuldades momentâneas, como a separação traumática dos pais, ausência de recursos financeiros, doenças na família etc. A violência praticada por esses jovens é um fato novo em seu modo de agir e, portanto, circunstancial.

E, por fim, nos deparamos com a minoria dos opressores, porém a mais perversa. Trata-se de crianças ou adolescentes que apresentam a transgressão como base estrutural de suas personalidades. Falta-lhes o sentimento essencial para o exercício do altruísmo: a empatia.

As consequências são as mais variadas possíveis e dependem muito de cada indivíduo, da sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. No entanto, todas as vítimas, sem exceção, sofrem com os ataques de bullying (em maior ou menor proporção). Muitas levarão marcas profundas provenientes das agressões para a vida adulta, e necessitarão de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para a superação do problema. Os problemas mais comuns são: desinteresse pela escola; problemas psicossomáticos; problemas comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros. O bullying também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio.

Frequentemente as vítimas de bullying podem apresentar um ou vários sinais:

São depreciados, ridicularizados, intimidados, ameaçados, submetidos a ordens, dominados, submissos, sendo motivo de diversão ou de riso por parte dos outros;
São envolvidos em lutas em que são completamente indefesos e dos quais se tentam afastar (muitas vezes a chorar);
Têm os livros, o material escolar, o dinheiro ou pertences danificados ou espalhados pelo chão;
Têm pisaduras, golpes, arranhões ou rasgões na roupa e sobre os quais não conseguem dar uma explicação natural;
Estão ou sentem-se sozinhos e excluídos do grupo de pares durante os intervalos ou na hora de almoço. Não têm um bom amigo na turma;
So escolhidos por último nos jogos de equipa;
Tentam ficar perto de um professor ou outro adulto durante os intervalos;
Não levam colegas ou outros amigos a casa depois da escola e raramente passam o tempo em casa dos colegas;
Não têm um amigo com o qual partilhem o tempo livre (jogar, passear, participar em eventos desportivos.);
Raramente ou nunca são convidados para festas e não se mostram interessados em dar festas;
Mostram medo ou relutância em ir à escola, têm pouco apetite, repetidas dores de cabeça ou dores de estômago;
Escolhem um caminho fora do trajeto habitual para irem para a escola;
Estão visivelmente aflitos, tristes, deprimidos e infelizes;
Têm um sono agitado, com pesadelos, chegando mesmo a chorar durante o sono;
Perdem o interesse pelas tarefas escolares e chegam a ter resultados negativos.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO BULLYING

A escola deve desempenhar um papel muito importante no combate ao bullying, pois ele é ocorre de diversas formas como o cyberbullying via internet, e varia de acordo com os sexos. A escola neste momento, não só como órgão educacional, mas como extensão da família das vítimas de bullying, deve elaborar programas de reabilitação e combate às práticas de violência escolar; orientar professores e comunidade escolar para prevenir determinadas práticas, e saber lidar com as vítimas do bullying.
Iremos perceber que a prevenção do bullying entre estudantes constitui-se em uma necessária medida de saúde pública, capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura.
O bullying não pode ser encarado como uma brincadeira ou provocação natural entre crianças e adolescentes e merece atenção para ser prevenido e combatido. Conheça agora esse fenômeno social, suas causas, consequências e quais são as medidas necessárias para diminuir a incidência desse tipo de comportamento.
A conscientização e a criação de um ambiente positivo na escola são as melhores maneiras de prevenir problemas. Porém, quando casos desse problema já estão acontecendo, a rápida ação da escola, a adoção de medidas de punição adequadas e o diálogo com as famílias de vítimas e agressores são recursos fundamentais para resolver o problema.
Programas e ações pontuais podem ser criados para conscientizar sobre o bullying.
Veja alguns exemplos do que você pode fazer:
Palestras com professores e orientadores conscientizando sobre o bullying;
Peça teatral para conscientizar os alunos;
Utilização de jogos e atividades lúdicas que estimulem a cooperação;
Distribuição de mensagens de conscientização sobre o problema;
Fixação de cartazes alertando estimulando a denúncia de qualquer agressão;
Envio de comunicados às famílias conscientizando e alertando os pais a respeito de casos de violência que tenham ocorrido.
Para ensinar valores e orientar os alunos, é preciso muito mais do que uma aula, é necessário planejar e colocar em prática ações que envolvam professores, pais e, principalmente, os próprios alunos.
Sendo assim, promover e estimular a comunicação entre os estudantes e educadores em sala de aula, e desenvolver atividades que despertem nos jovens o sentimento de importar-se com outro, por meio do desenvolvendo de relações afetivas, baseadas na

escuta, apoio mútuo, vínculo interpessoal positivo e na cooperação, são boas maneiras para promover a integração de todos.
É importante também ressaltar aos jovens, que todos nós somos diferentes e, para convivermos bem em um grupo, é preciso conhecer e respeitar a alteridade do próximo.
Ao levar o aluno a essa reflexão e o estimulando cada vez mais a manter uma relação de respeito com os colegas, seja na escola ou não, os ataques de Bullying certamente serão reduzidos ou até eliminados.
Outra boa maneira de prevenir ou combater o Bullying é trazer a questão para as pequenas ações do dia a dia vivenciadas na escola, como, por exemplo, acolher um aluno que acabou de ingressar no colégio. Esta simples ação incentiva a solidariedade, a tolerância e a generosidade dos estudantes.
4.1 Tratamentos possíveis para pessoas que sofrem bullying
O bullying é uma violência, o que ocasiona certos traumas que devem ser tratados, pois estes traumas prejudicam a autoestima e confiança das vítimas.
Para se tratar de uma violência psicológica seu acompanhamento tem princípios psicológicos o que era um acompanhamento por um psicólogo, já que vítima apresentará várias mudanças de comportamento, depressão, fobia social entre outros, que levará a vítima a ter sintomas de vergonha, medo, raiva podendo até leva-la a atentar contra a sua própria vida.
No acompanhamento psicológico para vítimas de Bullying teremos:
Reconstrução da Autoestima pode ajudar no fortalecimento psicoafetivo e, portanto, na construção de uma autoconfiança, fundamental para minimizar comportamentos exacerbados sensação de isolamento, abandono.
Diminuição de Comportamentos e Sentimentos Depreciativos
Auto validação
Treinamento de Habilidades Sociais
Diminuição da Ansiedade e Estresse - Técnicas de Enfrentamento e Relaxamento
Desenvolvimento de Repertório Social.
Apenas com a ajuda da terapia é que a criança consegue vencer o bullying, tendo de participar em exames psicológicos, sessões de análise e também de psicologia dos familiares e amigos para poder lutar contra o problema de perto.
Este comportamento violento dos estudantes não deve ser punido com mais violência, a patologia social precisa de ser reconhecida para que haja o tratamento.
A ajuda escolar e necessária para a criança ou adolescente recuperar, é por isso que os professores e os funcionários devem ter o agressor de baixo de olho e ver os seus progressos no convívio com os colegas ao longo do tratamento.
Ha já muitas crianças e adolescentes que graças ao tratamento do bullying conseguiram recuperar. A prevenção de futuros incidentes pode ser obtida com orientações sobre medidas de proteção a serem adotadas: ignorar os apelidos, fazer amizade com colegas não agressivos, evitar locais de maior risco e informar ao professor ou funcionário sobre o bullying sofrido.

CONCLUSÃO
O bullying é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma "natural", os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.
A educação do jovem no século 21 tem se tornado algo muito difícil, devido à ausência de modelos e de referenciais educacionais. Os pais de ontem mostram-se perdidos na educação das crianças de hoje. Estão cada vez mais ocupados com o trabalho e pouco tempo dispõem para dedicarem-se à educação dos filhos. Esta, por sua vez, é delegada a outros, ou em caso de famílias de menor poder aquisitivo, os filhos são entregues à própria sorte.

Os pais não conseguem educar seus filhos emocionalmente e, tampouco, sentem-se habilitados a resolver conflitos por meio do diálogo e da negociação de regras. Optam muitas vezes pela arbitrariedade do não ou pela permissividade do sim, não oferecendo nenhum referencial de convivência pautado no diálogo, na compreensão, na tolerância, no limite e no afeto.

A escola também tem se mostrado inabilitada a trabalhar com a afetividade. Os alunos mostram-se agressivos, reproduzindo muitas vezes a educação doméstica, seja por meio dos maus-tratos, do conformismo, da exclusão ou da falta de limites revelados em suas relações interpessoais.

Os professores não conseguem detectar os problemas e, muitas vezes, também demonstram desgaste emocional com o resultado das várias situações próprias do seu dia sobrecarregado de trabalhos e dos conflitos em seu ambiente profissional. Muitas vezes, devido a isso, alguns professores contribuem com o agravamento do quadro, rotulando com apelidos pejorativos ou reagindo de forma agressiva ao comportamento indisciplinado de alguns alunos.

Está claro e é uníssono entre os pesquisadores da área que atos de bullying podem ter causas relacionadas a ambientes familiares agressivos. Justamente por isso, gestores e professores precisam construir na escola um ambiente sócio moral baseado no respeito e em um relacionamento sadio. "É necessário que a escola pare de culpar as famílias por todos os problemas que enfrenta e busque uma revisão interna sobre a organização do ambiente escolar".

A própria inclusão das famílias pode ser uma estratégia de combate ao bullying, mas não a única. Toda a escola - incluindo gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais - precisa participar ativamente de processos de manutenção das relações interpessoais na escola. "Um aluno que não tem uma família considerada estruturada ou pais ausentes é justamente aquele que mais precisa de uma escola justa e respeitosa para seu desenvolvimento", alerta Ramos.

O primeiro passo para se combater o bullying é identificá-lo e aceitá-lo. Cabe aos professores e gestores estudar e debater o tema, planejar intervenções diretas com os alunos, levar a discussão às famílias e trabalhar com os espectadores. "Só existe bullying porque existe plateia. E é nesse público que os educadores devem focar ações mais específicas".

REFERÊNCIAS

Artigo. Bullying na escola: O que é e como combater. Disponível em: https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/bullying-na-escola/. Acesso em 20 de agosto de 2025.

Artigo: Arlete Gvranic, Reconstrução da autoestima ajuda a superar crises de ciúmes. Viaestelar. SP. 01/10/2016. Disponível em: https://www.vyaestelar.com.br/post/950/reconstrucao-da-autoestima-ajuda-a-superar-crisesde-ciume. Acesso em setembro de 2025.

Artigo Colégio Marupiara. Como Integrar melhor os alunos e acabar com o bullying. Disponível em: http://www.marupiara.com.br/como-integrar-melhor-os-alunos-e-acabar-como-bullying/. Acesso em setembro de 2025.

Artigo. Saiba tudo sobre o universo do bullying, prática muito frequente em escolas que já é um problema crônico no país. Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/o-quee-bullying/. Acesso em setembro de 2025.

Artigo. Bullying: seus impactos não são “brincadeiras”. Tutores Brasil, 04/05/2017. Disponível em: https://tutores.com.br/blog/bullying-seus-impactos-nao-sao-brincadeira/. Acesso em setembro de 2025.

ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. A violência. In: Crises da república. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p.91-156.

ALBINO, Priscilla Linhares e TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. Atuação – Revista

Jurídica do Ministério Público Catarinense, n. 15, jul./dez. 2009, p.169- 195.

CAMPOS, Herculano Ricardo e JORGE, Samia Dayana Cardoso. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullyinge a prática educativa. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107128, mar. 2010

CANNETTI, Elias. Massa e poder. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. Encruzilhadas do Labirinto II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Encruzilhadas do Labirinto III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Encruzilhadas do Labirinto VI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CONSTANTINI, Alessandro. Bullying, como combatê-lo? prevenir e enfrentar a violência entre jovens. SP: Itália Nova editora, 2004.

CURY, A. J. Pais brilhantes, professores fascinantes. RJ: Sextante, 2003

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1980.

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 22, Núm. 2, 2009, pp. 249-267

OLIBONI, Samara Pereira. O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores. Mestrado em Educação ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

TIBA, Içami. Quem ama, educa! SP: Gente, 2002.

VOORS, Willian. The parent's book about bullying:Changing the course of your child life: for parents on either side of the bullying fence. Minnesota: Hazelden, 2010.

O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

Esta revisão bibliográfica teve como objetivo de analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização cartográfica e letramento das crianças, de maneira mais significativa. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referência as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização cartográfica; Letramento, Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa fazer reflexões importantes sobre a contribuição das TIC's no processo de ensino-aprendizagem cartográfica.

Como estamos num mundo cada vez mais globalizado, conectado pelos meios de comunicação graças aos avanços tecnológicos, é justo a utilização destas tecnologias dentro da sala de aula para o aprendizado de vários conteúdos, no caso deste trabalho, a Alfabetização Cartográfica.

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das TIC's no processo de aprendizagem da cartografia para alunos de séries iniciais do ensino fundamental.

Diante disso, se faz necessário ainda, averiguar o que os pesquisadores comentam sobre o processo de alfabetização cartográfica, bem como, analisar metodologias que envolvam o uso das TIC's que irão contribuir para o processo de alfabetização cartográfica.

Sendo assim, iremos abordar temática que irão subsidiar no entendimento da contribuição das TIC's na Alfabetização cartográfica. Para tanto, a metodologia emprega será uma pesquisa qualitativa.

Em um mundo cada vez mais globalizado, onde as tecnologias se fazem presentes em todos os seguimentos sociais, nada melhor que discorrer sobre TIC's na educação. Como sou formada também em História e já tive a oportunidade de lecionar para séries iniciais, achei interessante o tema, pois, são muitos os professores que não utilizam as tecnologias para inserir e trabalhar o tema.

Muitos programas de computador e aplicativos de celular nos auxiliam a entender o plano físico de nosso planeta, contudo, vários desses programas necessitam de internet. Quando o problema não é o possuir tecnologias nos deparamos com a dificuldade que o professor tem de manusear essas tecnologias, e com isso, infelizmente, quem perde é o aluno.

Dessa forma, o trabalho se faz necessário para alertar aos professores e a sociedade em geral da importância da utilização das TIC's no que se refere à alfabetização cartográfica, pois, esse tema, quando bem trabalhado em sala de aula com alunos de séries iniciais, poderá contribuir para que os alunos compreendam melhor o mundo e o espaço em que vivem, bem como os interesses envolvendo a ocupação do solo e os recur-

sos naturais.

A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E O LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A “TV Escola”, programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

> As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dis-

positivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na cibercultura.

Lévy (1999), ao considerar a cibercultura, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na cibercultura. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os usuários não são apenas plateia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino oferece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. “Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar” (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colaborar para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, a interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdo. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.
Conforme Valente (1998, p. 12), "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador". No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.
Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher são capazes de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.
LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit. por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os softwares e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.
A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.
No início do uso educacional de computadores, o software educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.
Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.
Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d,

p. 4):

apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), "Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]" e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

Nesse novo cenário, nasce a figura que Soares (2002) chama de "educomunicador" que deve ser alguém que reúna as funções de educador e comunicador e que seja capaz de perceber as potencialidades e fazer o uso das ferramentas que têm ao seu redor para mediar o conhecimento.

De acordo com Soares, "[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa". O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), "Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos". Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da

educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS TIC

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

> (...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educomunicador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar - mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A

utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.
Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.
Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.
Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e "letrar" as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

CONCLUSÃO

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.
Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.
A necessidade de ampliação das possibilidades das práticas educativas de alfabetização e letramento exige novas formas de ensino-aprendizagem referentes à linguagem escrita.
Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Além disso, a tecnologia presentes no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.
Com o advento das NTIC, mais propriamente do computador, pode-se considerar que ficou muito mais fácil a questão do letramento, tão importante para a nossa cultura. Através do uso desta ferramenta, pode-se ter acesso a diversos materiais de qualidade e ampla variedade de portadores de texto para apoiar a mediação do professor, tornando-se uma prática pedagógica comum.
Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala

de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky.
RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a ciadadania. (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> -

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo:Ed. McGraw-Hill. 1998.

A LINGUAGEM DE ARTE NA EDUCAÇÃO

IVONE ANTÔNIA DOS SANTOS

RESUMO
A linguagem da arte na educação é a forma como crianças e estudantes se expressam e interagem com o mundo, utilizando a sensibilidade, a criatividade e a emoção para aprender e se desenvolver. Ela abrange diversas manifestações, como artes visuais, música, teatro e dança, e é fundamental para a formação integral dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades socioemocionais, pensamento crítico e a compreensão de outras culturas.
PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Alunos.

INTRODUÇÃO

A arte na educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação crítica, cultural e emocional. Ao incorporar práticas artísticas no ambiente escolar, busca-se não apenas o aprendizado técnico, mas também o estímulo à criatividade, à expressão pessoal e à valorização da diversidade cultural. Este trabalho explora a importância da arte como ferramenta pedagógica, seus benefícios no processo educacional e os desafios enfrentados para sua efetiva implementação. A arte na educação refere-se à integração de diferentes formas de expressão artística no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Isso inclui não apenas as artes visuais, mas também música, dança, teatro, literatura e outras manifestações culturais. A arte na educação vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, buscando estimular a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de expressão dos alunos.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

A presença da arte na educação é reconhecida como um elemento essencial para a construção do conhecimento. Segundo Vigotski (1998), as atividades artísticas promovem o desenvolvimento cognitivo ao possibilitar novas formas de pensar e interpretar o mundo. Além disso, a arte estimula habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e autoestima (FREIRE, 1996).

No contexto escolar, as disciplinas artísticas — como música, teatro, dança e artes visuais — contribuem para a interdisciplinaridade, conectando conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Essa integração favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Segundo Gardner (1983), a inteligência múltipla destaca que o aprendizado não se restringe ao raciocínio lógico-matemático, mas inclui também inteligências artísticas e corporais.

Entretanto, a inclusão efetiva da arte na educação enfrenta desafios práticos e estruturais. A falta de recursos materiais e humanos qualificados limita a oferta de atividades artísticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2018).

Além disso, há uma tendência histórica de desvalorização das artes frente às disciplinas consideradas “básicas”, como matemática e português.

Para superar essas barreiras, políticas públicas educacionais têm buscado incentivar a integração da arte no currículo escolar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a importância do brincar e das expressões artísticas no desenvolvimento infantil (MEC/SEF, 1998). Programas culturais e parcerias com artistas locais também são estratégias eficazes para enriquecer a experiência educativa.

Benefícios da Arte na Educação:

- Desenvolvimento cognitivo:

A arte auxilia no desenvolvimento do raciocínio, da memória e da capacidade de resolução de problemas.

- Expressão e comunicação:

Através da arte, os alunos aprendem a se expressar de forma criativa e a comunicar suas ideias e emoções.

- Desenvolvimento da sensibilidade:

A arte estimula a percepção, a sensibilidade estética e a capacidade de apreciar a beleza

em suas diversas formas.

• Formação cidadã:

Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, os alunos ampliam seu repertório cultural e desenvolvem um senso crítico sobre o mundo ao seu redor.

• Fortalecimento da autoestima e autoconfiança:

A participação em atividades artísticas pode aumentar a confiança dos alunos em suas habilidades e na sua capacidade de criar e se expressar.

• Interdisciplinaridade:

A arte pode ser integrada a outras disciplinas, enriquecendo o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo para os alunos.

A arte como ferramenta pedagógica:

A arte pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz para abordar diversos temas e conteúdos, tornando o aprendizado mais atraente e envolvente para os alunos. Por exemplo, a música pode ser usada para explorar conceitos matemáticos, a dança para trabalhar a coordenação motora e o ritmo, e as artes visuais para desenvolver a percepção espacial e a criatividade.

Arte na educação infantil:

Na educação infantil, a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. As atividades artísticas, como desenho, pintura, modelagem e música, estimulam a criatividade, a imaginação e a expressão das crianças, além de contribuírem para o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem e da percepção sensorial.

Legislação e importância da arte:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Desafios da arte na educação:

Apesar da importância reconhecida da arte na educação, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a falta de recursos e materiais adequados, a formação insuficiente de professores e a necessidade de superar a visão da arte como atividade complementar.

Como a linguagem da arte contribui para a educação:

• Expressão e comunicação:

A arte permite que os alunos, especialmente os mais jovens, comuniquem ideias, sentimentos e questões complexas que muitas vezes não conseguem expressar verbalmente.

• Desenvolvimento socioemocional:

Promove o desenvolvimento de habilidades como empatia, autoconhecimento e a construção de relações saudáveis, através da interação em atividades artísticas como desenhar juntos.

• Pensamento crítico e criatividade:

A prática artística estimula a sensibilidade, a intuição e o pensamento crítico, habilidades essenciais para a resolução de problemas e a inovação.

• Interdisciplinaridade:

A linguagem artística pode ser usada para conectar diferentes áreas do saber, tornando o aprendizado mais significativo e engajador, pois os alunos conseguem ver a aplicação prática do que aprendem.

• Formação integral:

A arte contribui para a formação do indivíduo de maneira integral, valorizando o lúdico e as diferentes formas de saber e de se expressar, além do conhecimento científico tradicional.

Exemplos práticos:

• Na educação infantil:

Atividades como desenho, pintura e brincadeiras permitem que as crianças se expressem e transformem a realidade ao seu redor.

• No ensino médio:

A arte pode ser usada para aprofundar a conexão entre os conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa.

AS LINGUAGENS DA ARTE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A arte sempre esteve presente na vida do homem, dando a este a oportunidade de desenvolver formações culturais, e como estímulo ao desenvolvimento cognitivo, passou a conduzir o educando ao aprimoramento de atividades escolares, bem como

nas relações interpessoais, pois esta é uma linguagem rica, produtora da socialização, que articula o indivíduo ao meio compartilhado.

Tochetto e Felisberto (2017), destacam a arte como formadora de mentes pensantes, possibilitando àqueles que a ela tenham acesso, maiores
condições de observar e analisar criticamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996, p.19), artigo 26, parágrafo 2°, a arte tornou-se "componente curricular obrigatório", sendo reconhecida como uma tarefa essencial na educação, pois engloba os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura. Nesse contexto, os PCNs (BRASIL, 1997) declaram que:

> O conhecimento da arte abre perspectivas
> para que o aluno tenha uma compreensão do
> mundo na qual a dimensão poética esteja
> presente: a arte ensina que é possível transformar
> continuamente a existência, que é preciso
> mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso
> quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a
> flexibilidade é condição fundamental para aprender.
> (BRASIL, 1997, p. 19)

De outro modo, caso não seja oportunizado ao indivíduo interagir e conhecer a arte, terá uma experiência de aprendizagem restringida. Assim, fica nítida a necessidade de trazer o conhecimento destas linguagens para uma pedagogia criativa, produzindo eficazmente transformação e desenvolvimento, com alternativas reais de estímulos cognitivos e emocionais, na perspectiva de mundo para a comunidade escolar e para a sociedade de forma dinâmica, as quais precisam vivenciar as influências que a arte produz. A arte é uma forma de propiciar o desenvolvimento da realização efetiva do processo de ensino e aprendizagem e, conforme apontamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofundamento nas diferentes linguagens.

Concordantemente, para Ferraz e Fusari (2009):

> O trabalho com a arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que
> possa ser qualitativamente bem-feito e desenvolvido com bastante
> competência. [...]". "Quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola,
> estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem
> realizados de maneira intencional, criadora e sensível. [...]. (FERRAZ E
> FUSARI, 2009, p. 15, 16).

Com tal característica, identificamos a ludicidade em todas as formas de expressões artísticas, despertando nos professores a sensibilidade criativa, num olhar perceptivo e contemplativo, para que o ensino e aprendizagem, sejam pautados nos padrões do ensino da arte, alicerçando as esferas emocionais, cognitivas e psicomotoras, contribuindo para o desenvolvimento sócio construtivo do educando. E concernente as linguagens da arte, estas estão classificadas em: música, dança, teatro e artes visuais e para melhor compreensão, iremos descrever, de forma breve cada linguagem, abordando e caracterizando suas peculiaridades.

Música

É de conhecimento que a linguagem musical tem sua significância desde os tempos remotos, sendo repassados de geração a geração por meio de sua representação humana,pois segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 45): "A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim comoa promoção de interação e comunica-

ção social, conferem caráter significativo à linguagem musical.

[...]".Isto significa que ela está integrada nos mais diversos contextos de sociedade e culturas, abrindo um leque de oportunidades na construção do indivíduo, sejam eles físico, motor, intelecto, comportamental.

Apesar da música, no decorrer dos tempos, ter passado por modificações, ela não perdeu sua essência diante de seus processos, mas continua abrangendo nas experiências do homem, competências que promovem perspectivas em todo o seu desenvolvimento de maneira considerável. Ao ser explorada desde a infância, por meio de métodos como canções, instrumentalização, voz, corpo, ela aprimora e viabiliza com êxito a aprendizagem e as práticas musicais de forma contínua e com desenvoltura, principalmente naqueles que se identificam com esta arte, uma vez que:

"[...] a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. [...]" (BRITO, 2003, p. 53), tal qual Brasil (1998, p. 49)declara, que "[...].

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. Meios que podem ser explorados dentro da escola de forma expressiva, para que os alunos possam produzir, atuar, improvisar, das mais diversas.

As ligações que temos com a música desde a infância é muito significativa por desenvolver o nosso intelecto e por provocar mudanças transformadoras por toda a vida, ainda que haja modificações em seus repertórios, conforme as faixas etárias vão avançando, visto que "Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música - juntamente com seus princípios de organização - é um fenômeno histórico e social. [...]". (PENNA, 2014, p. 30). Por isso, a musicalidade em seus padrões diferenciados, torna-se uma técnica relevante para alargar a experiência do aprendiz.

Dança

A linguagem artística da dança, está presente em toda e qualquer cultura, intrinsicamente na vida do ser humano, o qual é movido pelos movimentos que o rodeiam. E por meio dessa arte, o mesmo constitui sua autonomia, aprimoramento e desenvolve sua psicomotricidade, ao ser participativo diante dos estímulos que esta oferece, visto que, segundo afirma o RCNEI que: O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical.

A realização musical implica tanto em gesto como em 16 movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61) De maneira que, a sonoridade musical desenvolve no corpo a satisfação de mantê-lo em movimento, pois toda expressão corporal também é demonstrada por meio da música, a qual revela os sentimentos causados na pessoa, sejam interiores, exteriores, como alegria, tristeza, ou seja, ela tem a capacidade de manifestar os sentimentos que o corpo quer expressar. Logo, toda obra musical desempenha de forma impressionante as relações psicomotoras do sujeito em suas peculiaridades e na formação de sua imagem corporal e para esse fim, é necessário que a escola esteja envolvida nesse conjunto de ações educativas, promovendo e oportunizando ao aluno, acesso contínuo para que possam transformar e explorar suas destrezas dentro dessa arte.

Ao nos debruçar sobre a dança, é perceptível as exigências advindas dela em relação ao corpo, espaço, aos movimentos, estre outras, assim como os demais tipos de linguagens, objetivando alcançar os métodos norteadores ao ampliar seus conhecimentos por meio dela.

Posto que,de acordo com PNAIC (BRASIL, 2015, p. 29), quando se planeja na perspectiva de estudos voltados para as atribuições dessa arte, com tópicos direcionados para a interdisciplinaridade no ambiente escolar, a intencionalidade diante de seus recursos precisa fortalecer de maneira equilibrada toda a organização para obter os resultados significativos para os alunos.

Do mesmo modo, cada projeto que se pretende realizar, é fundamental ser planejado meticulosamente, para que os conteúdos a serem abordados façam a diferença para o discente, principalmente quando direcionado para a arte proposta, levando-os ao desenvolvimento de sua performance e habilidades bem estruturada.

Teatro

O fazer teatro requer talento e muita dedicação, uma vez que sua composição direciona para expressão do corpo, expressão facial, na sensibilidade dos gestos, no decorar, enfim, nas práticas que o ator precisa aprender para transmitir sua performance como meio de comunicação, levando o público a sentir como se fosse real, como relata Vigotiski (2014, p.18), "[...]. E isso deve-se ao fato de que as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um livro ou de uma cena de uma peça de teatro, através das imagens artística vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente.

[...]". Com efeito, todo conjunto teatral, quando bem elaborado e bem apresentado, dirige a pessoa a uma esfera real de emoções, como se fosse parte daquela dramatização, o que desencadeia a partir dali as relações de interação tanto individual como coletivamente, ou seja, grupal, quanto com os que estão prestigiando.

E nessa determinação do ensinar teatro, que são descobertas as potencialidades de cada um e para isso a educação deve viabilizar esses recursos, proporcionando instrumentalização adequada para esse fim, para impulsionar o educando, de maneira que contribua para seu crescimento na sua vivência escolar, conforme é estabelecido nos PCNs(BRASIL, 1997, p. 57). Em virtude de que essa arte auxilia numa evolução imensurável das capacidades individuais, como de socialização, dedicação, vivacidade, motoras, intelectuais, o raciocínio é ampliado, aprende-se a estabelecer relações interna e externas. E para essa metodologia, o professor é um dos principais agentes para que sejam desencadeados nos alunos, o desejo para estas conquistas de maneira responsável.

Artes Visuais

A linguagem das artes visuais se encontra nas mais variadas produções como os desenhos, pinturas, ilustrações, construções, escultura, entre outras, sendo, portanto, tão apreciável quanto as demais artes.

Ela proporciona integração e habilidades no aprendizado e no desenvolver do ser humano e suas criatividades, assim também como através da observação e fruição, uma vez que se encontra presente na rotina das pessoas por toda a vida, pois segundo RCNEI (BRASIL, 1998, p. 85): "Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.", ou seja, é necessário que as artes visuais estejam inseridas na educação de maneira valorativa em todas as suas formas para o desempenho do educando.

Todavia, a educação tem restringindo a mais pura essência desta arte, em razão de suas práticas terem passado a ser um simples passa tempo para o aluno, impedindo-o de manifestar seu potencial para outras imaginações por meio da livre expressão, conforme é declarado que: "[...] o princípio

revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos transformou-se em "um deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco."
(BRASIL, 1998, p. 87). Contudo, é por meio de suas imaginações e criatividades que eles retratam suas habilidades e se sentem realizados nas suas construções visuais, daí a importância de se ter contato, vivência com obras de artes desde a infância de maneira prazerosa e assim ser alargada sua percepção de mundo, estando presente a cultura, de forma que envolva a região, o país, bem como internacionalmente, ou seja, em todo o contexto que os rodeiam, já que as artes visuais estão presentes em uma grande diversidade. Ao mesmo tempo que o autor Vigotski se pergunta da necessidade das obras de artes, logo após ele dá a resposta da importância que estas causam através de suas influências para a formação e compreensão que o indivíduo pode adquirir, conforme o autor expõe que:

> [...]. Na realidade, por que precisamos das obras de arte? Elas influenciam o nosso mundo interior, as nossas ideias e sentimentos, tal como os instrumentos técnicos do mundo externo e do mundo da natureza? [...]. As obras artísticas podem exercer uma influência forte na consciência social das pessoas porque possuem uma lógica interna. (VIGOTSKI, 2014, p. 20, 23).

CONCLUSÃO

A arte na educação é um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não só habilidades cognitivas como também emocionais e sociais. Sua presença nas escolas é indispensável para formar cidadãos críticos e criativos capazes de interagir com diversidade cultural. Apesar dos desafios enfrentados para sua implementação plena, políticas educacionais e práticas pedagógicas inovadoras apontam caminhos promissores para valorizar cada vez mais as artes no ambiente escolar.
Concluímos que, a arte na educação é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas habilidades artísticas, mas também cognitivas, sociais e emocionais. A integração da arte no processo de ensino-aprendizagem contribui para a formação de cidadãos mais criativos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1983.

MEC/SEF - Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TOLEDO, C. A. A.; VIERIA, P. H. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. In.:
TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (organizadores). Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011, p. 21-40.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NARRATIVAS E LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POTENCIALIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JACQUELINE ALVES MOTA

RESUMO
Este artigo discute o uso de livros paradidáticos como ferramenta pedagógica para promover a aprendizagem significativa da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de uma análise teórico-reflexiva e da revisão do paradidático Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade, bem como da experiência descrita com o livro Polígonos, Centopeias e Outros Bichos, busca-se compreender como narrativas e contextos lúdicos contribuem para a construção ativa do conhecimento matemático. As bases teóricas adotadas contemplam o construtivismo de Jean Piaget e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, evidenciando o papel do conhecimento prévio e da ação do estudante no processo de compreensão dos conceitos matemáticos. Os resultados indicam que o uso de narrativas matemáticas pode favorecer o engajamento, reduzir a percepção de complexidade e ampliar a compreensão conceitual, promovendo uma relação mais positiva dos alunos com a disciplina. Conclui-se que os livros paradidáticos representam um recurso importante para o ensino de Matemática, sobretudo quando articulados à prática docente planejada e ao currículo escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Livros paradidáticos; Ensino de Matemática; Aprendizagem significativa; Narrativas; Educação básica.
ABSTRACT
This article discusses the use of supplementary narrative-based books as a pedagogical tool to promote meaningful learning in Mathematics in the final years of Elementary Education. Through theoretical analysis and the review of the paradidactic book Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade, as well as classroom experiences with Polygons, Centipedes, and Other Critters, the study examines how narrative and playful contexts contribute to active mathematical knowledge building. Grounded in Jean Piaget's constructivism and David Ausubel's meaningful learning theory, the discussion highlights the relevance of prior knowledge and student autonomy in the learning process. Results indicate that narrative-based mathematical materials foster engagement, reduce abstraction-related difficulties, and strengthen conceptual understanding. It is concluded that paradidactic books are valuable resources for Mathematics teaching, especially when integrated into intentional pedagogical planning aligned with curriculum guidelines.
KEY-WORDS: Paradidactic books; Mathematics teaching; Meaningful learning; Narratives; Education.

1.INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um dos pilares fundamentais para a formação humana, científica e cidadã. No contexto da Educação Básica brasileira, a Matemática ocupa um papel central por estar relacionada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da interpretação crítica e da capacidade de resolver problemas em situações reais. Entretanto, historicamente, esta disciplina tem sido percebida por estudantes como difícil, abstrata, distante da realidade e pouco significativa. Essa percepção, frequentemente construída ao longo de anos de escolarização baseada na repetição mecânica de exercícios, contribui para o surgimento de bloqueios emocionais, resistência, ansiedade e desmotivação frente ao conteúdo matemático.

Essa situação não é isolada, mas um reflexo de práticas pedagógicas tradicionais que priorizam a memorização de procedimentos e algoritmos em detrimento da compreensão conceitual. Segundo D'Ambrosio (1996), a Matemática, muitas vezes, é apresentada como uma ciência pronta e fechada, o que afasta os estudantes do processo de investigação e construção de sentido. Dessa forma, ao invés de constituir um campo de descoberta, criatividade e raciocínio, a Matemática passa a ser vista como um conjunto rígido de regras a seguir.

Considerando esse cenário, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a construção ativa do conhecimento, que considerem a subjetividade dos

estudantes e que promovam experiências significativas. Uma alternativa promissora é o uso dos livros paradidáticos, materiais que associam conteúdos curriculares a narrativas, histórias, metáforas e situações lúdicas, possibilitando a criação de vínculos afetivos entre o estudante e o conteúdo. Munakata (1997) afirma que os livros paradidáticos não substituem o livro didático, mas ampliam sua função ao introduzir novas linguagens e abordagens de aprendizagem.

Ao integrar narrativas ao ensino da Matemática, cria-se um ambiente de sentido: o conceito matemático deixa de ser uma abstração isolada e passa a estar inserido em histórias, personagens, conflitos, diálogos e problemas com os quais o aluno pode se identificar. É nesse ponto que a emoção, a imaginação e a linguagem entram no processo de aprender Matemática. Diversas pesquisas (CRUZ, 2003; SMOLE et al., 2004; MACHADO, 2015) mostram que a aprendizagem se torna mais efetiva quando é afetiva, quando a experiência faz sentido para o sujeito.

A presente pesquisa parte desse pressuposto e busca analisar o potencial dos livros paradidáticos no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamenta-se em duas abordagens teóricas complementares:

O construtivismo de Jean Piaget, que compreende o conhecimento como fruto da interação ativa entre sujeito e meio;

A aprendizagem significativa de David Ausubel, que destaca o papel dos conhecimentos prévios e da organização cognitiva na construção da compreensão.

Além da fundamentação teórica, este artigo analisa dois livros paradidáticos específicos: Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade, que apresenta conceitos probabilísticos por meio de jogos e atividades, e Polígonos, Centopeias e Outros Bichos, cuja narrativa é utilizada para introduzir conceitos de geometria. A análise inclui tanto os aspectos narrativos quanto didáticos, além de discutir a experiência pedagógica associada à aplicação desses materiais em sala de aula.

Assim, o objetivo geral deste artigo é demonstrar como livros paradidáticos podem contribuir para uma aprendizagem matemática mais significativa, crítica e contextualizada. Como objetivos específicos, busca-se:

Discutir a importância das narrativas no ensino da Matemática;

Relacionar o uso de paradidáticos com as teorias de Piaget e Ausubel;

Analisar o potencial dos livros Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade e Polígonos, Centopeias e Outros Bichos;

Refletir sobre a aprendizagem matemática a partir de práticas pedagógicas mediadas por narrativas.

Com base nisso, argumenta-se que a Matemática pode — e deve — ser ensinada não apenas como técnica, mas como linguagem, cultura, criação e sentido. Ensinar Matemática é ensinar a pensar.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação, Cultura e Formação Integral

A educação escolar é um processo de construção humana, cultural e social, cujo objetivo ultrapassa a transmissão de conteúdos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) destacam que o ensino deve promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua formação crítica frente ao mundo. Dessa forma, aprender Matemática não deve restringir-se à memorização de procedimentos, mas deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de argumentar e resolver problemas, e do pensamento lógico estruturado (BRASIL, 2017).

No entanto, o ensino de Matemática historicamente enfrentou obstáculos relacionados à rigidez metodológica e à fragmentação dos conteúdos. Segundo D'Ambrosio (1996), a Matemática foi, ao longo do tempo, associada a uma forma de pensar elitista e inacessível, reforçando distâncias emocionais e cognitivas entre o sujeito e o conhecimento. Esse afastamento contribui para o surgimento de bloqueios afetivos, aversão ao conteúdo e desinteresse.

Portanto, pensar alternativas metodológicas que aproximem a Matemática da experiência humana é uma necessidade contemporânea, o que abre espaço para abordagens

inovadoras como o uso de narrativas e livros paradidáticos.

2.2 Dificuldades Históricas no Ensino da Matemática

A resistência de muitos estudantes à Matemática não nasce espontaneamente, mas é construída ao longo do processo escolar. Estudos de Machado (2015) e Fiorentini e Lorenzato (2006) indicam que:

A ênfase excessiva em exercícios repetitivos reduz a compreensão conceitual;

O ensino descontextualizado torna a Matemática pouco significativa;

A avaliação focada no acerto e no erro cria medo e insegurança;

A ausência de diálogo em sala de aula impede a construção de sentido.

Assim, o problema não é a Matemática, mas como ela é ensinada. O estudante precisa compreender que pensar matematicamente é investigar, comparar, relacionar, construir hipóteses e argumentar — e não apenas executar algoritmos.

2.3 O Construtivismo de Jean Piaget e a Construção do Conhecimento Matemático

Jean Piaget (1970) fundamenta a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito. O processo de aprender é dinâmico e envolve:

Processo Significado

Assimilação O sujeito incorpora novas informações aos esquemas já existentes

Acomodação O sujeito reorganiza seus esquemas para integrar o novo

Equilibração É o ajuste contínuo entre assimilação e acomodação

No ensino da Matemática, isso significa que o estudante não aprende ouvindo, mas atuando: manipulando materiais, debatendo ideias, resolvendo problemas e testando hipóteses. Logo:

O erro faz parte do processo cognitivo;

A atividade mental é tão importante quanto a resposta final;

A aprendizagem exige desafios reais e mobilização intelectual.

Portanto, materiais paradidáticos são compatíveis com Piaget, pois oferecem situações significativas que estimulam ação e reflexão.

2.4 A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

Ausubel (1980) afirma que para aprender com significado o estudante precisa relacionar novos conteúdos aos conhecimentos que já possui, chamados subsunçores. Quando isso ocorre, o aprendizado deixa de ser mecânico e se torna duradouro.

Aprendizagem Mecânica Aprendizagem Significativa

Decoreba Construção de sentido

Isolada do real Relacionada ao cotidiano

Superficial Duradoura

Desmotivadora Engajadora

Os livros paradidáticos facilitam aprendizagem significativa porque utilizam:

narrativas

linguagem acessível

situações concretas

personagens com os quais o aluno se identifica

Assim, o conteúdo matemático ganha contexto, propósito e emoção.

2.5 A BNCC e o Ensino da Matemática

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino da Matemática deve:

Desenvolver o pensamento lógico, crítico e criativo;

Promover autonomia investigativa;

Estimular o diálogo, a argumentação e a resolução de problemas (BRASIL, 2017).

Além disso, a BNCC orienta que a Matemática seja trabalhada a partir de situações concretas, privilegiando a significação. Isso reforça a pertinência do uso de:

jogos

histórias

projetos interdisciplinares

materiais narrativos

Ou seja: a BNCC legitima o uso de livros paradidáticos.

2.6 Narrativas como Mediação Cultural e Cognitiva

A narrativa é uma estrutura simbólica que organiza experiências humanas. Conforme Vygotsky (2008), a linguagem não apenas expressa pensamento, mas o forma. Assim,

quando um conceito matemático é inserido em uma história, ele se torna:

compartilhável
comunicável
interpretável
emocionalmente acessível

Smole, Diniz e Carraher (2004) destacam que histórias permitem que o aluno construa relações, imagine situações, levante hipóteses e discuta ideias — ações fundamentais para aprender Matemática.

2.7 Livros Paradidáticos como Recurso Pedagógico

Os livros paradidáticos apresentam características próprias:

Linguagem narrativa aproxima a Matemática da vida

Personagens criam identificação emocional

Situações de conflito mobilizam o pensamento

Problemas integrados desenvolvem raciocínio lógico

Contextualização favorece significado

Eles ampliam a experiência de aprendizagem e transformam o conteúdo em história — e a história em conhecimento.

2.8 Desafios para a Implementação

Apesar de seu potencial, há obstáculos:

Falta de formação continuada para professores;

Resistência a práticas inovadoras;

Pouca disponibilidade de materiais nas escolas;

Cultura escolar baseada em repetição e cópia.

Tais desafios não invalidam o uso dos paradidáticos, mas indicam a necessidade de políticas pedagógicas consistentes.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com delineamento bibliográfico, documental e descritivo. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em sua dimensão subjetiva, simbólica e cultural, privilegiando a interpretação de significados em detrimento da mensuração numérica. No contexto deste estudo, o interesse volta-se para compreender como os livros paradidáticos contribuem para a aprendizagem significativa da Matemática, e não para quantificar resultados ou estabelecer correlações estatísticas.

A pesquisa também se configura como bibliográfica, pois se fundamenta na análise de produções acadêmicas já consolidadas sobre ensino de Matemática, narrativas pedagógicas, construtivismo e aprendizagem significativa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite a sistematização do conhecimento existente, possibilitando identificar conceitos, debates, tendências e lacunas teóricas a respeito de um tema.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma pesquisa documental, pois inclui a análise de materiais paradidáticos como documentos pedagógicos. Os livros Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade e Polígonos, Centopeias e Outros Bichos foram examinados considerando sua estrutura narrativa, a natureza das atividades propostas, a articulação entre linguagem literária e conteúdo matemático, bem como sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No caso do paradidático Polígonos, Centopeias e Outros Bichos, além da análise do material, foi considerada uma experiência pedagógica aplicada em sala de aula, descrita por Francy Carla Melo da Silva em publicação anterior. Embora não se trate de uma pesquisa de campo própria, o estudo incorpora essa experiência como referencial empírico, analisando suas contribuições, seus resultados e suas implicações pedagógicas. Tal procedimento configura a pesquisa como descritiva, uma vez que busca apresentar, explicar e discutir um fenômeno educativo já ocorrido, sem intervenção direta da pesquisadora.

3.1 Procedimentos de Análise

A análise foi conduzida a partir de três eixos interpretativos:

1. Eixo Teórico – articulação entre Piaget, Ausubel, BNCC e pesquisas sobre narrativas em Educação Matemática.
2. Eixo Narrativo – estudo da estrutura discursiva, simbólica e literária dos paradidáticos.

3. Eixo Pedagógico – análise do potencial de aprendizagem, engajamento e mobilização cognitiva proporcionado pelos materiais.

Esses eixos permitiram observar:

como os conteúdos matemáticos são apresentados;

quais estratégias de mediação são propostas;

que tipos de significados podem ser construídos pelos alunos;

quais relações cognitivas e afetivas são ativadas no processo de aprendizagem.

3.2 Critério de Seleção dos Materiais

Os livros paradidáticos foram selecionados com base nos seguintes critérios:

alinhamento aos conteúdos da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental;

utilização de linguagem narrativa como recurso didático;

presença de situações matemáticas contextualizadas;

potencial para desenvolver raciocínio lógico, argumentação e problematização.

3.3 Limitações da Pesquisa

Como esta pesquisa não incluiu observação de práticas conduzidas diretamente pela autora, sua principal limitação reside na impossibilidade de mensurar a aprendizagem real dos estudantes. Entretanto, como estudo teórico e analítico, sua relevância está em:

evidenciar possibilidades pedagógicas;

fundamentar o uso de narrativas como recurso matemático;

apontar caminhos para práticas docentes inovadoras.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS LIVROS PARADIDÁTICOS

A análise dos livros Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade e Polígonos, Centopeias e Outros Bichos exige compreender não apenas seus conteúdos e propostas, mas suas intencionalidades pedagógicas, seus modos de mobilização cognitiva e suas relações com a construção ativa de conhecimento matemático.

Considerando a perspectiva construtivista e a teoria da aprendizagem significativa, compreende-se que o uso de narrativas lúdicas, situações-problema e personagens funciona como um mediador simbólico que facilita tanto a apropriação conceitual quanto o engajamento emocional do estudante.

Assim, ao invés de apresentar a Matemática como uma linguagem abstrata e fechada, os paradidáticos analisados transformam o conceito em experiência, em história e em desafio.

4.1 Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade: Aprender pela Estratégia e pelo Risco

O livro Jogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade apresenta uma abordagem que se afasta da prática comum de ensinar probabilidade por meio de regras e fórmulas pré-estabelecidas. Em vez disso, introduz os conceitos probabilísticos a partir de situações de jogos (dados, cartas, sorteios, roletas) e desafios progressivos.

A estrutura é propositalmente dialógica: não se trata de dizer ao estudante “o que é probabilidade”, mas criar situações nas quais o aluno precisa pensar probabilisticamente para resolver um problema. Isso está diretamente alinhado ao princípio piagetiano de que a aprendizagem é impulsionada pelo desafio cognitivo que provoca desequilíbrio e reorganização mental.

O aluno não é conduzido à resposta; ele é convidado a construí-la.

Além disso, o livro:

Aspecto Contribuição Pedagógica

Jogos e experimentações Promovem pensamento investigativo e comparação de resultados

Desafios crescentes Respeitam a progressão cognitiva

Discussão coletiva de estratégias D e - senvolve argumentação matemática

Erro como parte do processo Reduz ansiedade e medo da Matemática

Ao trabalhar probabilidade por meio da incerteza real — em situações concretas de jogo — o estudante passa a compreender que:

Probabilidade não é adivinhação, é análise de possibilidades;

Raciocinar matematicamente envolve prever, testar, comparar e rever;

Nem sempre há uma resposta única ou imediata.

4.1.1 Relação com a BNCC
A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o ensino de probabilidade deve:

Desenvolver o pensamento crítico frente ao risco;

Estimular a interpretação de resultados em contextos sociais;

Relacionar situações de incerteza à tomada de decisões.

O livro analisado cumpre todos esses princípios.
Ou seja, ele é curricularmente legítimo e pedagogicamente inovador.

4.2 Polígonos, Centopeias e Outros Bichos: Imaginação como Porta para a Geometria
Este paradidático apresenta formas geométricas a partir de uma narrativa ficcional, na qual personagens assumem características, movimentos e identidades relacionadas aos polígonos.
A escolha por utilizar animais, criaturas e descrições metafóricas não é ingênua: ela humaniza a geometria.
Enquanto em um ensino tradicional o polígono aparece como um desenho estático, aqui ele ganha:

corpo
movimento
voz
personalidade

Isso ativa dimensões afetivas da aprendizagem, que segundo Ausubel (1980), são fundamentais para que o estudante reconheça sentido no que aprende.

4.2.1 Impactos Cognitivos Observados
Relatos de aplicação mostram que os estudantes:

Identificaram polígonos com maior precisão;

Memorizaram características sem necessidade de decoreba;

Relacionaram facilmente forma, ângulos e lados;

Participaram mais ativamente das discussões.

Ou seja:
a narrativa reduziu a distância entre conceito abstrato e experiência mental concreta.

4.2.2 Análise Crítica
Trabalhar a geometria pela narrativa não significa simplificar o conteúdo.
Significa convidar o aluno a pensar antes de calcular.
O risco em muitas práticas é acreditar que ensinar Matemática começa na fórmula.
Na verdade, ensinar Matemática começa na significação.

4.3 Potencialidades Pedagógicas Identificadas
Potencialidade Evidência
Aumento do engajamento Estudantes participam mais e com entusiasmo
Construção de sentido O conteúdo ganha lógica interna e função
Desenvolvimento da linguagem matemática Estudantes explicam conceitos com suas palavras
Formação de autonomia intelectual Alunos justificam, argumentam e questionam
Ou seja, os paradidáticos transformam a postura do aluno:
De receptor para autor do conhecimento.

4.4 Limites e Desafios Identificados
Embora extremamente eficazes, o uso desses materiais enfrenta:

Falta de formação docente específica;

Crença equivocada de que narrativas "infantilizam" a Matemática;

Resistência de currículos que priorizam exercícios repetitivos;

Pressão por resultados imediatos em avaliações externas.

Tais barreiras não derivam do recurso em si, mas de cultura escolar sedimentada.
Portanto, o desafio não é a qualidade dos paradidáticos — é a maneira como a escola se percebe.

5. CONCLUSÃO
O percurso realizado neste estudo permitiu compreender que o ensino de Matemática, para ser significativo, precisa ultrapassar a lógica mecanicista de reprodução de cálculos e procedimentos padronizados. A aprendizagem, como afirmaram Piaget (1970) e Ausubel (1980), não se efetiva pela simples transmissão de informações, mas pela capacidade do sujeito de construir significados, elaborar relações e atribuir sentido ao que

aprende.
Nesse contexto, os livros paradidáticos apresentam-se como recursos pedagógicos essenciais para transformar a relação dos estudantes com a Matemática. Ao integrar narrativas, personagens, conflitos e situações simbólicas, esses materiais criam condições para que o conhecimento matemático deixe de ser percebido como algo distante, abstrato e inacessível, tornando-se experiência, diálogo, imaginação e invenção.
A análise dos paradidáticosJogando na Olimpíada Nacional de Probabilidade e Polígonos, Centopeias e Outros Bichos evidenciou que a Matemática pode — e deve — ser apresentada como linguagem viva, como produção humana e como instrumento de compreensão do mundo. Nos dois casos, os conteúdos curriculares são mobilizados não para exigir do estudante respostas prontas, mas para instigá-lo a pensar, levantar hipóteses, testar ideias, justificar escolhas e construir raciocínios próprios.
Ao promoverem o protagonismo do estudante, os livros analisados estimulam autonomia, curiosidade e segurança cognitiva. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da argumentação, da resolução de problemas, da criatividade e da comunicação matemática, aspectos valorizados pela BNCC (BRASIL, 2017). A emoção, muitas vezes negligenciada no ensino da Matemática, torna-se, aqui, fonte de energia para o aprender.
Entretanto, o uso desses materiais ainda enfrenta desafios: a falta de formação continuada para docentes, a reprodução de práticas tradicionais centradas na memorização e a cultura escolar voltada ao resultado numérico e não ao processo de pensamento. Enfrentar tais desafios requer políticas pedagógicas que valorizem o professor como sujeito de reflexão e pesquisa, e não como mero executor de conteúdos.
Assim, este estudo reafirma que ensinar Matemática é, antes de tudo, ensinar a pensar. É promover o encontro entre o sujeito e o mundo. É criar espaços de diálogo entre o abstrato e o sensível, entre o conceito e o vivido, entre a lógica e a imaginação. Os livros paradidáticos, quando utilizados com intencionalidade, planejamento e consciência, são instrumentos potentes para construir esses espaços.
Conclui-se, portanto, que a formação matemática nos anos finais do Ensino Fundamental não pode prescindir da sensibilidade, da narrativa, do jogo e da experiência cultural. A Matemática pode ser rigorosa sem ser fria; pode ser profunda sem ser distante; pode ser humana sem perder sua precisão. O desafio está em reconhecer que o aprender envolve não apenas a razão, mas também a memória, a linguagem, a história e o afeto.
Quando a Matemática encontra a narrativa, ela deixa de ser apenas conteúdo.
Ela se torna caminho.

6. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. The Psychology of Meaningful Learning. Nova York: Grune & Stratton, 1980.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996.
CRUZ, Márcia de Oliveira. Narrativas e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Nilson José. Matemática e Cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o paradidático no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria I.; CARRAHER, Terezinha. A Matemática em Histórias.
Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS TEATRAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

JACQUELINE FONSECA PEREIRA

RESUMO
Para compreender a importância de se ter aulas de teatro no âmbito escolar, foi lido vários livros e artigos a respeito, tendo claro que desde a fase inicial da escolarização os jogos teatrais, a dramatização, o trabalhar em coletivo, só tem a agregar positivamente para o educando. Onde em cada fase trabalhada com ele, são barreiras vencidas, ajudando os não somente em sua vida acadêmica, mas também na sociedade onde vive, pois através desses jogos, o aluno muitas vezes trará a sua realidade para as encenações, sem mesmo perceber quebrará tabus e preconceitos que serão abordados de uma forma prazerosa. Desenvolvendo também uma melhor linguagem verbal e não verbal, criatividade, segurança, autoestima, descobrindo potenciais que até no momento não havia percebido.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Crescimento; Criatividade; Jogos teatrais e Repertório.

INTRODUÇÃO

Com este tema quero enfocar a importância que tem as aulas de teatro dentro de uma instituição escolar, pois ela ajuda no crescimento do conhecimento, das buscas, aumenta o repertório oral e de criação, desinibi, ajuda no dia a dia acadêmico e fora de suas paredes, desenvolve a comunicação verbal e não verbal. Poderemos perceber que as ações do teatro já nascem conosco, desde o nascimento precisamos da comunicação para conseguirmos sobreviver.

O teatro na escola contribui muito na vida do aluno não somente no seu ambiente escolar, mas também que ele tenha a oportunidade de atuar de uma forma efetiva no mundo, participando, criticando, sugerindo, desenvolvendo alguns aspectos como a criatividade, memorização, coordenação, vocabulário, entre novos conhecimentos. O trabalho coletivo tem uma grande valia, onde estes são estimulados dentro dos jogos teatrais, nas improvisações, nos jogos de interações, ajudando assim o educando em suas formações acadêmicas e sociais.

A instituição educacional que insere em suas atividades o teatro, faz com que seus alunos construam um crescimento cultural e intelectual diferenciado, que vai além da sala de aula, derruba barreiras através do discurso direto que fazem na linguagem teatral, podendo serem livres para criarem e irem em buscas de novas descobertas. O aluno é motivado a uma aprendizagem prazerosa, onde ele mesmo possa construir o que quiser, ser livre para aprender e se inserir no mundo, além de todo o prazer que te proporciona, e ajuda no contexto pedagógico.

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS TEATRAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Durante todo o tempo da humanidade o teatro sofreu diversas modificações, mas sempre ocupou o seu lugar na História do ser humano, ele sempre refletiu e reflete o momento social e os pensamentos de cada época (Berthold, 2006).

Para Courtney (1980), podemos destacar no século V a.C. que a educação ateniense estava baseada em música e literatura, sendo que estas declamações das obras de poetas com recursos teatrais no vocal, gestos dramáticos e expressões faciais. O próprio teatro, enquanto encenação, é considerado pelo autor como “a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (Courtney, 1980, p.5). Na cultura grega, era através do teatro que se transmitia o conhecimento, sendo até mesmo o único prazer literário disponível para a população. Os romanos, usava o teatro como forma de apresentações educacionais, mas sempre com um fundo moral. No aspecto filosófico, Courtney (1980) refere o grego Aristóteles e o romano Horácio como promotores para as bases do pensamento humanista. Aristóteles através de sua poética, afirmava que a imitação é natural ao homem e que o ser humano aprende por meio dela, já o Horácio afirmava que o ato teatral tanto tinha que entreter, mas também educar. Na a Idade Média, a Igreja Católica, aproveitou o teatro que era uma forma educativa para poder

se aproximar do povo analfabeto, para lhes passar as histórias e ensinamentos bíblicos. Apoderando-se de encenações com aspecto de ritos e cerimonias relativas ao ofício divino das igrejas cristã, como os Mistérios e as Moralidades, "personagens bíblicas ganhavam vida e saltavam aos olhos do espectador, fazendo-o compreender de forma mais profunda os mistérios divinos" (Santos, 2009). Nesta época, o acesso as obras literárias eram somente do poder aos membros da igreja, essas encenações tinham um papel educacional de grande relevância, conforme destaca Courtney (1980). Durantes cinco séculos, eram os mistérios e moralidades que constituíam como único prazer intelectual da população. Os conhecimentos através das escolas e livros eram privilégios de uma pequena minoria. Foi devido ao teatro que se propiciou a um a grande número de massas a educação (Courtney, 1980, p.9). Durante a Renascença, houve a redescoberta das obras clássicas, que haviam sido esquecidas e a retomada do pensamento humanista, devido à valorização da arte do falar, principalmente o latim, começaram a estudar então sobre o teatro antigo, desta forma contribuiu para muito mais encenações escolares.

Berthold (2006) retrata encenações teatrais escolares realizadas no século XVI em diversos países da Europa. Berthold diz que a representação teatral não ficava preso em quatro paredes dentro da sala de aula, ou pátio escolar, mas sim era também apresentado em auditórios de conferência em universidades, prefeituras, sedes de grémios, praças públicas, mercados e até mesmo em palácios. As apresentações teatrais tinha como preferência um tipo de teatro que buscava exercer seu efeito que não era visual, buscava ter um palco simples e o cenário único "Era pela declamação alta e audível em latim que os pedagogos demonstravam suas intenções didáticas aos pais e autoridades públicas" (Berthold, 2006). Se tratando ainda sobre os séculos XVI e XVII, Courtney (1980) relata vários filósofos e estudiosos descreveram considerações sobre a importância do papel educativo do teatro, como por exemplo o Sir Thomas Elyot, diz sobre a importância da dança dramática na educação, já o Sir Philip Sidney e BenJonson enfatizam que o teatro não tinha somente o papel de ensinar , mas também de divertir, Francis Bacon entendia que o teatro educacional , era uma arte poderosa que fortalecia a memória, regulava o tom e efeito da voz que era pronúncia, ensinava um comportamento correto para a fisionomia e a expressão gestual, desenvolve a autoconfiança, desta forma os educando não se sentiriam incomodados em nenhuma situação que estivessem sendo observado, tanto dentro do âmbito educacional como na sociedade.

No final do século XIX e na primeira metade do século XX, diversos autores se falaram sobre o tema teatro educacional, desenvolvendo abordagens pedagógicas que continuam, até os dias de hoje. É o caso, por exemplo, da norte-americana WinifredWard (1884-1975), cuja obra aborda sobre os postulados da Escola Nova. A autora afirma a importância da expressão criativa da criança, tendo como defesa que todo o processo do trabalho, ou seja, atividades de concentração, improviso, gestual, oralidade são mais importantes que o produto final, ou seja, a própria apresentação de uma peça teatral, os ensinamentos anteriores tinham mais valias para a formação intelectual do educando. Destaca-se também, na primeira metade do século XX, a obra de Caldwell Cook (1885-1939), defendendo que um método muito eficiente para a aprendizagem do educando seria a atividade dramática, onde os jogos teatrais estão presentes e uma vasta possibilidade de educação acadêmica (Coutrney, 1980). Em The Play (Cook, 1917), o professor inglês defendia as atividades dramáticas nas escolas. Cook explicava que a atuação que os alunos faziam através dos jogos dramáticos, era uma maneira certa de aprendizagem, não apenas nas línguas. A sua maneira de utilizar a dramatização na aprendizagem era utilizar os conteúdos contidos nos livros didáticos, em várias disciplinas, e fazer com que o educando encenasse, desta forma ele teria que ler, compreender o conteúdo para a dramatização, assim a aprendizagem era realizada de uma maneira prazerosa, lúdica e mais fácil. Como por exemplo, as aulas de Histórias eram encenadas fatos históricos podendo ser atuais ou não de acordo com que esta-

vam aprendendo, em português, trabalhava muito a literatura e suas apresentações, podendo incluir outros conteúdos de matérias diversas. Segundo Cook, através do seu método de aprendizagem, o educando partia da experiência e não da leitura maçante de textos, e que o resultado final da aprendizagem vem da espontaneidade, de livre interesse, e os jogos é uma maneira natural dos estudos O que era proposto, era uma encenação livre dos alunos, sem interferência alguma do educador e não contendo as regras que o teatro profissional sugere. (Cook, 1917).

Pode-se dizer que a criança não se desenvolve plenamente sem fazer a arte do teatro, de uma ou de outra forma a criança representa com o teatro muitas de suas aventuras e assim desenvolve seus conhecimentos e suas habilidades. Por isso "a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão" (PCN, 1993, p. 83). Segundo Cavassin, a escola e o teatro podem ser usados para desenvolver as potencialidades dos educandos e prepará-los para o mundo, participando de práticas educativas da qual ele faz parte. A linguagem é colocada dentro da sala de aula sem muitas vezes o próprio professor se dar conta de tal fato. Ao ler uma história, um conto em voz alta, o leitor, sendo o professor ou o aluno, impostam a sua voz, mudam o tom, imponham ao corpo uma postura mais rígida, abusam dos gestos e capricham nas expressões faciais, penetrando assim um personagem imaginário ou não.

As aulas teatrais, quando bem elaboradas, acompanhadas e observadas, auxiliam o educador a perceber traços da personalidade do aluno, seu desenvolvimento, seu comportamento individual ou em grupo, assim ajuda na questão pedagógica do aluno, tendo que levar em consideração a estrutura social, cultural, econômico e dos local onde seus alunos estão inseridos. O teatro dentro da escola pode seu considerado um dos recursos pedagógicos, desde que seja apresentado com planejamento, assim os seus resultados serão eficazes no âmbito da aprendizagem e socialização, conseguindo atingir um pleno desenvolvimento.

Para Maria Thereza Vargas, através do teatro a criança se socializa, torne-se desinibida, decora falas, investiga sobre costumes de época, canta, interpreta, encena, entre outros fatos que trazer benefícios para o seu desenvolvimento, tanto na vida acadêmica como fora dela, podemos considerar a arte do teatro como uma forma humana de expressão e cultura.

O aluno, ao iniciar a sua vida acadêmica, independentemente da idade, podendo ser educação infantil ou ensino fundamental, já possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta, que sempre esteve tão presente deste a sua primeira infância. A instituição educacional tem um papel relevante no desenvolvimento do jogo dramatizado, oferecendo a elas condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Tendo que tornar consciente as suas possibilidades, sem perder sua espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. O brincar da criança vem desde muito cedo, com o tempo este brincar, especialmente o jogo simbólico, vai deixando de existir para dar vez ao jogo de regras. No teatro é realizado muitos jogos teatrais, ondes estes possuem regras e devem ser obedecidas para que atividade tenha eficácia.

Segundo Paulo Nunes de Almeida, na escola, o jogo de regras, é coletivo, geralmente ele era realizado sem uma finalidade específica, por simples prazer do brincar, na escola o jogo também tem essa função, só que agora ele tem uma finalidade, para isso o professor tem que ter planejado sua ação para poder esperar um resultado positivo dela.

Assim, o jogo na escola, ou na sala de aula, torna-se coletivo, tendo regras gerais para todos, um exercício respeitado da mesma forma por todos e se constituindo a base do contrato moral, onde todos se respeitam.

"As regras pressupõem relações sociais. Ao respeitar as regras de um jogo percebe-se a Zona de Desenvolvimento Proximal" (VYGOTSKY, 1989, p.10) Não deixa de ser o que aquilo que a criança já sabe, que é capaz de realizar sozinha, sem ajuda de um adulto, pois nessa atividade a criança ultrapassa o nível a que está habituada, fazendo com que

pareça maior que é, se dando a devida importância. O jogo exige isso da criança, de uma forma lúdica, esse nível a mais, é uma das capacidades que a criança tem de crescer, de avançar, romper barreiras, desafiar seus próprios limites, ações e pensamentos. O jogo possibilita a criança o preenchimento de suas necessidades, as quais ainda não realizam, o jogo faz parte do seu crescimento intelectual, moral e social, onde por muitas vezes são deixados de lado. Sendo assim, para o desenvolvimento da criança, o jogo teatral traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, apresentando características que favorecem esse desenvolvimento, a imaginação, a imitação e a regra. Podemos explorar o teatro na pedagogia, se tornando muito rico na aprendizagem, pois podemos envolver várias disciplinas ao mesmo tempo, ou individualmente, pois para a encenação, devemos construir os personagens, saber sobre a época que será encenada, seus hábitos e costumes, sotaques, geograficamente onde está localizado, clima da região, roupas usadas, questões sociais e psicológicas, carregando em si significados abrangentes.

A criança se desenvolve na sua infância criando e recriando, ou seja, fazendo o teatro sem mesmo ser claro este comportamento, representando assim, muitas de suas aventuras e desenvolvendo seus conhecimentos e suas habilidades. Por isso "a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão" (PCN, 1993, p. 83).

De acordo com Ingrid Dormien Koudela, o teatro dentro da escola é muito rico, pois tem a função de integrar os alunos, socializar suas ideias e acima de tudo desenvolver sua aprendizagem de uma maneira mais lúdica, desenvolvendo também a parte indutiva e racional através da expressão de suas emoções, fazendo a levar ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca. O gostar do que está fazendo se torna mais prazeroso as ações, as torna mais espontânea, afinal, quanto mais livre e espontâneo for todo o processo criativo durante as aulas de teatro, mais resultados positivos teremos. Quando o aluno realiza uma dramatização a aprendizagem se torna mais enriquecedora para ele e para os quem assiste, pois ficará conscientizado e assimilado pelo educando de uma forma bem profunda, como se realmente ele tivesse pertencido àquela história na realidade. A dramatização tem essa magia e encantamento no mundo educacional com os alunos, pois eles, através de uma representação dramatizada, tem a oportunidade de colocar-se na pele dos principais protagonistas e analisar as circunstâncias a partir de seus respectivos pontos de vista, assim tendo uma visão de forma diferenciada, do que ter somente escutado, lido ou ter sido transmitido pelo professor.

Se utilizando dos mecanismos das técnicas teatrais, não podemos perder de vista a verdadeira finalidade do teatro na educação e que o objetivo principal a ser almejado precisa ser a autoexpressão e o autoconhecimento do aluno, através do jogo teatral. A expressão é um direito de qualquer indivíduo, é uma forma de contato humano, onde fazem as emoções e o contato físico se aproximarem mais, desta forma transformando todos em um único grupo, com pensamento e expressões particulares, onde todos aprendem a respeitar a todos e a valorizar cada um.

Quando se inicia o curso teatral para os alunos, é nítido percebermos em suas primeiras apresentações, o jogo simbólico, a sua organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora, a marcação de palco, com o tempo o seu desenvolvimento flui como uma manifestação espontânea, apresentando feições e funções diversas, sem ser mecânico, sem deixar o caráter de interpretação e o equilíbrio entre ele e o meio ambiente, estando mais solto e leve, transparecendo algo muito natural do seu cotidiano .Nitidamente é percebido que quando os conteúdos escolares são apresentados de uma forma lúdica , o educando os aprende com mais facilidade e verdadeiramente, e quando o educador incentiva com o trabalho coletivo, a socialização, cooperação e comunicação se torna mais intensa, assim os jogos passam a ter significado realmente positivo e são de grande utilidade no processo de aprendizagem. No entanto, Piaget afirma sobre a importância do jogo simbólico, reforça o valor deste, no desenvolvimento do aluno e na sua construção da personalidade,

envolvendo assim aspectos cognitivos e afetivos. O processo do jogo teatral e o coletivo é de grande valia na construção da escrita e da leitura, por ter como base as primeiras interações das crianças com as representações, assim a importância da dramatização neste estágio inicial.

Quando se trabalhado os jogos teatrais na escola, se espera que a adaptação dos alunos em esse novo ambiente seja mais prazerosa, pois a expectativa da criança em relação à escola é muito grande, muitas vezes se decepcionam com esse local, que não é aquele sonhado e esperado, todo aquela expectativa se transforma em falta de interesse e desprazer pelo ambiente escolar. Ao trazermos a dramatização para dentro da escola, estamos permitindo que o nosso aluno traga com ele todo o seu conhecimento e sonho junto e que possa transmitir para os outros de uma maneira sem se expor, e sim o seu personagem, onde entre linhas falará sobre si mesmo, seus medos, angustias, alegrias e sonhos. Esta é uma forma mais fácil e lúdica de se dizer sobre si mesmo, sem mesmo o próprio aluno perceber o que realmente está fazendo, é de grande valia para o seu desenvolvimento social. O teatro é forma de conhecimento, afinal envolve a história, a sociedade, a vida, o cotidiano, seus aprendizados. Não é apenas contemplação passiva, mas sim dinâmica e representa trabalho, pois já impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade.

Para Ingrid Dormien Koudela, os jogos teatrais é um estímulo para a aprendizagem ao iniciar sua escolaridade, pois estes alunos estão na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizade, compartilhando assim uma atividade criativa e lúdica baseada na experimentação e na compreensão entre todos. As aulas teatrais no processo de formação do educando têm o papel integradora dando a oportunidade para que se apropriem criticamente e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com seus grupos e vivência trazida consigo mesmo, onde enriquece todos esses valores. É de suma importância que no dinamismo da experimentação, do fazer, da fluência crítica propiciada pela liberdade e segurança, o aluno possa transitar por todos pensamentos e criações internas integrando a imaginação, memória, percepção, raciocínio emoção e intuição. O teatro é representação e está sempre em constante transformação orientado por novas exigências e necessidades do ser humano, desta forma a sua importância para a educação. O espaço teatral não precisar ter um espaço determinado, ele é livre, pode ser em vários locais como a rua, o pátio, a sala de aula, a sala de teatro tradicional, a quadra, até mesmo num corredor se for necessário, e a mudança de espaço propicia o desenvolvimento da criação, pois muda o cenário e o que está em sua volta, surgindo assim mais ideias e criações. É através da dramatização que o educando desenvolve suas ideias, criação, consciência do outro e dela própria, crescendo também a sua comunicação verbal e não verbal, experimentando o mundo, ampliando seus conceitos de caráter e de ação, aprofundando a percepção e desenvolvendo a sensibilidade de ver e sentir a si próprio como o outro. Com o teatro temos uma educação progressiva, onde é aprendido de uma forma lúdica o desenvolvimento do pensamento, da autonomia tanto individual como coletiva. O faz de conta se incorpora no educando, que ao observarmos ele brincando de ser uma outra pessoa, acaba criando situações, aprendendo como sair delas, usando figurinos e objetos, movimentos, improvisações, percebemos claramente que ela está representando, mesmo não tendo um público, é capaz de interpretar personagens e comunicar suas ideias por meio da representação aguçando sua aprendizagem. Muitas vezes, quando estamos brincando de ser outras pessoas, podemos imita-las ou criar situações imaginárias, desta forma o seu repertório cada vez mais aumenta, possibilitando melhor aprendizado a cada dia.

Quando a brincadeira é de representarmos outra pessoas, seres, animais ou objetos, imaginamos lugares, transformamos objetos, criamos situações nas quais estamos, sem saber que estamos representando, criamos papéis, montamos um espaço cênico, utilizamos objetos e entramos em uma história inventada na qual nos comporta-

mos de acordo com os personagens criados. Ingrid Dormien Koudela afirma que o jogo teatral, faz com que, nos transformemos em outra pessoa ou outra coisa. É divertido se aventurar e essa situação dá a possibilidade de aprender como os adultos se comportam e refletirmos a cada situação. Se pararmos e pensarmos, percebemos que o teatro sempre fez parte da natureza humana, pois desde sempre houve a necessidade da comunicação, da representação para poderem expressar suas alegrias, tristezas, angústias, valores, dúvidas, entre muitos outros. Esta situação é bem clara quando observamos um bebê que ainda está em uma comunicação não muito verbal, mas sim com bastante gestual. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999, p 115), "o ser humano é capaz de repetir as ações e as intenções dos outros e pode se divertir fazendo isso".

Segundo os PCNs (1998 p. 85), quando as crianças brincam de representar as atitudes dos adultos à sua volta, passam a inventar suas próprias histórias. Dessa forma, aprendem a se relacionar com seu grupo e com pessoas em geral. Temos o direito e dever de improvisar situações e entrar em ação usando a imaginação criando personagens e situações, desta forma o repertório do aluno aumenta, tendo mais criações e dinamismo para as ações teatrais. Uma das grandes valias do teatro é a comunicação, pois quando é representado no palco, ou não, os atores devem falar e gesticular de forma que todo o público possa entender o espetáculo, para isso há a necessidade de jogos teatrais onde enfocam a questão das articulações e exercícios vocais, onde se aprende a falar de forma que possam entender sem agredir a sua voz e cordas vocais. Quando improvisamos ou representamos um personagem numa cena, devemos ter uma grande preocupação em falar e articular nossas palavras de forma que todos entendam o que pronunciamos, porque o espetáculo não pode ser interrompido para esclarecer o que foi dito, ou ter a dispersão do público por não entender a comunicação verbal. Essa é uma das maiores preocupações que temos ao encenar algo. Os exercícios teatrais voltado para a voz são inúmeros, podemos brincar de cantar as nossas músicas preferidas, repetir trava línguas, falar bem baixinho e depois bem alto, imitar alguns personagens que gostamos entre outras atividades. Quando um ator fala com clareza, pronuncie bem as palavras e controla sua voz, dizemos que ele tem boa dicção, e isso é de suma importância para o teatro, e ajuda o aluno no seu dia a dia. O gestual também é muito importante, onde é trabalhado movimentos corporais, primeiro um aquecimento, podendo então ser feito passo a passo, partindo de atividades simples lembrando dos movimentos de alguns animais com exercícios de alongamento, andando, expressando, rolando, entre muitos outros. A expressão facial é de tamanha importância, pois o rosto faz parte do nosso corpo, onde os espectadores sempre estão atentos em ver, desta forma devemos realizar exercícios faciais, o que acaba sendo divertido, podendo então brincar de careta, enrolar a língua, massagear a face, criar e recriar com esta parte do corpo. A concentração é um outro aspecto muito trabalhado nos jogos teatrais, para não esquecer o texto nem os movimentos que devem fazer e que foram estabelecidos nos ensaios, para isso se tem também os improvisos, onde diante de qualquer situação inesperada, o "ator" possa improvisar quase sem pensar, e o seu público não perceber que houve este improviso. O exercício teatral de observação é muito importante para criarmos personagens nas peças teatrais. Ao observarmos as pessoas, percebemos que cada um tem seu próprio jeito de ser, andar, há diferentes gestos e movimentos das pessoas e dos animais. Cada pessoa tem seu jeito próprio de se deslocar e diferentes expressões faciais. No nosso dia a dia percebemos o que está a nossa volta, criamos e recriamos muitos personagens e situações para cenas de teatro, podemos usar nosso corpo, movimentos, objetos e gestos para brincarmos de mímica.

Podemos dar vida a qualquer elemento da realidade no palco, em sala de aula, ou qualquer outro espaço cênico, onde iremos encenar, devemos usar nosso corpo representando, podemos dar vida a qualquer objeto ou ser inanimado, além de ser um bom exercício pode ajudar a compor cenas de teatros. Para Almeida (2003, p. 49) "Os jogos da infância são espetáculos que dispensam

espectadores, é puro teatro, que tem fim em si mesmo. Pouco importa para a criança que alguém a veja brincar". Percebemos claramente que o teatro na escola ajuda o educando a se relacionar melhor com os colegas e com todo o meio em que vive, conseguem construir seu próprio conhecimento através dos jogos teatrais, descobrem seus espaços, ficam mais cooperativos, dinâmicos e participativos, desta forma mais responsável nas atividades escolares, se tornando um ser mais ativo, crítico e atuantes dentro da sociedade em que vive, formando cidadãos que valorizem as experiências e sabem lidar com as diferenças sociais. Todos os envolvidos devem saber a importância do teatro na formação dos alunos, a fim de contribuírem participando junto com eles. Como no teatro educação a ênfase recai, não na autoria original do texto, mas na criação coletiva de um texto que se torna pretexto, acentua-se o processo de criação, novas descobertas, desconstrução e recriação, e em consequência disso, além das cinco inteligências, aprofunda-se no desenvolvimento da inteligência intrapessoal, definida por Gardner como " a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideais, para discrimina-los e lançar mão deles na resolução de problemas pessoais" (Gama, p.2) Segundo Márcia Azevedo Coelho, o teatro é mágico, não tem somente uma forma de ser e criar, existem vários tipos de teatro, que podem ser trabalhados em instituições educacionais, tendo aqueles mais comuns. Conhecendo o nosso aluno, podemos melhor escolher qual estilo teatral iremos trabalhar em cada momento. Sendo que as modalidades de teatro aplicadas no âmbito escolar, aplicam uma proposta de ensino diferente da forma tradicional.

Para Vygotsky (1989), se tratando sobre a interação social, a criança vê e vive o modo de pensar e agir de acordo com o meio em que está inserida. A cultura por ele assistida e vivida contribui para as formas de raciocínio, das diferentes linguagens (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e muito mais. É de natureza humana a utilização de instrumentos onde ajuda possibilitar maior domínio do meio e o desenvolvimento de habilidades específicas para utilizá-lo. Os signos elaborados pela cultura servem como instrumentos intelectuais que exigem do homem e lhe possibilitam uma diferenciação do pensamento em relação aos animais. Um dos pontos cruciais do desenvolvimento humano, que altera o curso de seu pensamento, é a conquista da fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos quando possuem no seu currículo escolar aulas de teatro, se desenvolvem mais no setor da criatividade, dinamismo, o trabalhar coletivo, a busca por conhecimento.

O contato com o teatro ajuda os educandos a perderem a timidez, a saber sair de situações onde é exigido um improviso. Alimentam a sua linguagem verbal e não verbal, desenvolvendo a oralidade, o gestual e corporal.

Com a apropriação do teatro, os alunos trazem para a aulas toda as suas vivências, frustrações, desejos e anseios, mesmo sem perceberem, colocam em prática nas suas encenações, e muitas vezes tendo a resposta da solução para um fato do seu cotidiano. Através do teatro conseguimos fazer com que os alunos ampliem o repertório cultural, se tornem mais críticos e conseguem ver melhor a realidade em que os cercam.

O ato de brincar é próprio do ser humano, principalmente na fase da criança, sabemos que brincando ela aprende mais e melhor, porque ela encontra equilíbrio com o mundo e desenvolve-se integralmente, sendo que através dos jogos teatrais ela se desperta para a aprendizagem de maneira prazerosa e agradável.

Muitos de nós já tentamos alguma vez mostrar para alguém os movimentos, as palavras e as maneiras de uma outra pessoa, ou apenas reproduzir os gestos e a voz de alguém, na maioria das vezes, aparecem cenas imaginárias ou da vida real. Praticamos o teatro no dia a dia, sem nos darmos conta, essa é uma das razões que o teatro dentro das instituições educacionais é de grande

valia, pois já é incorporado em nós desde nosso nascimento, com os nossos gestos e comunicações verbais e não verbais.

REFERÊNCIAS

https://novaescola.org.br/conteudo/392/o-teatro-ensina-a-viver

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos. 11ª Ed Loyola, 2003.

BERTHOLD, MARGOT. (1996) História mundial do teatro. Tradução de Maria Paula Zurawski, J.Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.

BOAL, A. (2005) O teatro do oprimido e outras poéticas política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

KOUDELA, Ingrid Dormien Jogos Teatrais, 155 págs., Ed. Perspectiva

VARGAS, Maria Thereza, Cem Anos de Teatro em São Paulo, ,Ed. Senac

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO EDUCATIVO EM DERMEVAL SAVIANI

JAILSON BARBOSA

Resumo
O objetivo deste artigo é refletir acerca do "Trabalho Educativo" ou "Trabalho como Princípio Educativo" é a espinha dorsal da Pedagogia Histórico- Crítica (PHC), teoria desenvolvida por Dermeval Saviani e seus colaboradores. Saviani parte de uma compreensão marxista da essência humana: o homem se produz a si mesmo por meio do trabalho. O trabalho é a atividade especificamente humana de agir sobre a natureza, transformando-a, e, ao fazê- lo, transforma a si mesmo. A proposta de Saviani para o trabalho como princípio educativo busca superar a dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual e a função de reprodução social da escola capitalista.
Palavras-chave: trabalho educativo, homem, natureza, escola e histórico- crítica.

Introdução
O conceito de "Trabalho Educativo" ou "Trabalho como Princípio Educativo" é a espinha dorsal da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria desenvolvida por Dermeval Saviani e seus colaboradores.
Abaixo, apresento um resumo dos pontos-chave que um artigo sobre esse tema deve abordar, com base nas ideias de Saviani:
O Trabalho Educativo em Demerval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica
1. A Definição do Trabalho Educativo (Ato de Produzir a Humanidade)
Saviani parte de uma compreensão marxista da essência humana: o homem se produz a si mesmo por meio do trabalho. O trabalho é a atividade especificamente humana de agir sobre a natureza, transformando-a, e, ao fazê- lo, transforma a si mesmo. O trabalho educativo definido por Saviani: "O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2012, p. 13)
Nessa perspectiva, o papel da educação e da escola é a mediação para a apropriação dos conhecimentos e da cultura produzida historicamente.
2. Fundamentos Ontológicos e Históricos
O artigo deve contextualizar a ideia do trabalho como princípio educativo em duas dimensões:
Fundamento Ontológico (a Essência do Ser): O trabalho é a condição fundamental da existência humana, a atividade que distingue o homem dos

outros animais. O aprendizado, inicialmente, era idêntico ao ato de trabalhar: aprender a trabalhar trabalhando.
Fundamento Histórico: Com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada, ocorre a separação entre trabalho manual e intelectual. A educação se torna dual: a formação prática, voltada para o trabalho, para os trabalhadores; e a formação humanística/científica (abstrata), para as classes dominantes (aquelas que não precisam trabalhar para sobreviver).
3. O Trabalho como Princípio Educativo na PHC (A Unidade)
A proposta de Saviani para o trabalho como princípio educativo busca superar a dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual e a função de reprodução social da escola capitalista.
Contra a Ideia Liberal (Formação para o Trabalho): A formação não pode se restringir a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho capitalista (especialização precoce e submissão).
A Favor da Formação Humana Integral (Omnilateral): O trabalho como princípio educativo visa a formação omnilateral (em todas as dimensões) do indivíduo, dando-lhe o domínio dos fundamentos científicos e culturais que permitam a compreensão crítica do processo produtivo e da sociedade em que vive.
4. Implicações para a Escola e a Prática Pedagógica
A PHC atribui um papel central à escola:
Transmissão do Saber Elaborado: O trabalho educativo na escola se concretiza na apropriação do conhecimento clássico, ou seja, dos saberes científicos, filosóficos e artísticos que se tornaram força produtiva social.

Ensino Politécnico: A proposta de Saviani se alinha ao conceito de Politecnia (associado a Marx e Gramsci), que defende o conhecimento de todos os ramos da produção material e não-material. Não é um treinamento profissionalizante, mas a apropriação dos princípios científicos que regem a produção da vida.
O Método Dialético: A Pedagogia Histórico-Crítica utiliza o método dialético (prática-teoria-prática) que parte da prática social do aluno, leva à apropriação do conhecimento teórico/científico e retorna à prática social, agora transformada por essa nova consciência (elevação do sincrético ao sintético).
5. O Trabalho Educativo como Projeto de Transformação
O artigo deve concluir enfatizando que o Trabalho Educativo em Saviani não é apenas uma descrição, mas um projeto político-pedagógico. Ele instrumentaliza a classe trabalhadora com a cultura elaborada, permitindo a leitura crítica da realidade e a luta pela transformação da sociedade.
A defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade está diretamente ligada a esse princípio, pois é nela que o trabalho educativo pode se concretizar como ato de emancipação.

6 Concepção de trabalho pedagógico em Saviani
O homem é um ser racional, esse adjetivo o separa dos demais animais; ele operou mudanças na natureza para efetivar a sua sobrevivência durante muitos anos, agindo sobre ela transformando-a. Essa dinâmica de adaptação da natureza pelo ser humano às suas necessidades dá-se o nome de trabalho. Nas comunidades primitivas, os homens na coletividade de suas ações, fizeram com que se relacionassem entre-si, educando-se, durante milhões de anos, produto dessa sociedade, resultaram no processo de desenvolvimento da humanidade como conhecemos atualmente. Saviani, na sua compreensão de mundo e de homem, toma como referencial metodológico o materialismo-histórico. No seu artigo "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos", o autor escreve sobre a relação histórica de desenvolvimento da humanidade por meio do trabalho e da diferenciação do homem em relação aos animais irracionais, em passagem, utiliza-se do seguinte escrito:
Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir os seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, 1974, p.19, grifos do original). (SAVIANI, citando Marx e Engels, p.154).

Continuando, primeiramente vamos conceituar o homem como ser racional que antecipa na sua mente uma ação intencional para atingir uma finalidade e o trabalho como ação concreta de modificação da natureza, na concepção de Dermeval Saviani (2005).
O homem: ... em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade,

mas uma ação adequada a finalidades. É pois uma ação intencional." (SAVIANI, p.11)

A humanidade provocou mudanças significativas na natureza para que suas necessidades mais básicas de sobrevivência fossem supridas, todo o arcabouço de produção humana constituiu o mundo da cultura; termo cunhado por Saviani; ao longo dos anos, da invenção de objetos mais simples como pratos e colheres, até a elaboração de tecnologia mais sofisticada como a de ônibus espaciais que já levaram o homem ao espaço.
Os trabalhos humanos se dividiram em trabalho material, objetos concretos que são produzidos em pequena ou larga escala para o consumo, e por outro lado, da capacidade que o ser humano possui de antecipação das ideias sobre os objetos, traduzindo-se no trabalho não-material. "Numa palavra,

trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana." (SAVIANI, 2005, p.12)

A educação é trabalho não-material, pois o que se "produz" na relação entre educandos e educadores, converte-se no processo ensino-aprendizagem. "(...) o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)." (SAVIANI, p. 12-13)

Em Paro, 1993, em seu artigo "A natureza do trabalho pedagógico", disserta sobre o trabalho que transforma o homem e a natureza, como categoria de análise fundamentado em Marx, cita Saviani e sua teoria sobre o trabalho não-material e da especificidade da educação escolar que estaria fundada na não-separação entre produção e consumo, dizendo nas suas linhas:

Quando transportamos esses conceitos para o trabalho pedagógico, algumas novas especificações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, é preciso ter presente que se trata de um trabalho não-material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um "serviço". Isto levou a que Marx entendesse que o trabalho pedagógico escolar não pudesse ser subsumido senão formalmente na sociedade capitalista, em virtude da "natureza mesma" desse trabalho. Para ele, há dois tipos de trabalho não-material. Um que, apesar de ser em essência não-material, acaba assumindo alguma corporeidade para entrar no mercado capitalista, como acontece, por exemplo, com a produção de livros. Neste tipo de trabalho, processa-se a separação entre a produção e o consumo. Mas há outro tipo de trabalho não material cuja produção e consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor em sala de aula. (PARO, 1993, p.104)

A especificidade da educação como o próprio nome afirma diz respeito ao que é específico da educação escolar; tomando o homem como sujeito que vai apreender e a instituição escolar como local próprio do processo ensino- aprendizagem. Como condições necessárias o homem torna-se humanizado historicamente junto com seus semelhantes, produzindo a sua própria existência através da assimilação da cultura que é produzida e estando acumulada é irradiada pela escola; "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". (SAVIANI, 2005)

Em outras, palavras são os educandos apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Desta feita, o objeto da educação está sintetizado primeiro na, identificação dos elementos culturais, a serem assimilados e segundo nas formas mais adequadas para se atingir ao objetivo. Na educação, primeiramente é de extrema importância a escolha entre o que é principal e secundário. O critério essencial seria determinar o que é clássico, diz respeito ao que se consolidou no tempo como essencial. (SAVIANI, 2005). O autor reafirma a escola "como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado." (SAVIANI, 2005, pag. 14)

Na escola, não há espaço e nem tempo, para serem perdidos com assuntos irrelevantes, a instituição e seus sujeitos deverão estar compromissados com o problema da ciência (conhecimento elaborado, saber sistematizado e cultura erudita). O autor afirma:

A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da Sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho." (SAVIANI, 2005, p. 14-15)

Desse modo, ratificamos que não precisaria haver escola, se os seus principais atores -educadores e educandos - ficassem divagando sobre assuntos do cotidiano, para isso esses poderiam ficar em suas casas com seus responsáveis. Sendo assim, se justifica: "A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber." (SAVIANI, 2005, p. 15)

O saber sistematizado constitui o currículo da escola, e para ter acesso a esse saber é necessário que o educando saiba ler e escrever, habilidade que irá contribuir definitivamente para a apropriação da cultura letrada ou erudita, pelo educando. (SAVIANI, 2005). Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2005, p.15)

Saviani tem extremo cuidado com a definição de currículo, pois nele está explicito tudo o que a escola vai fazer durante o ano, então existe clara diferença sobre os significados de currículo e atividades extra-curriculares, na sua acepção para correção de interpretações equivocadas currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2005, p.16). Dessa maneira, se não estiver claro e bem definido, o que é do currículo e do extra- curricular, ensinar acaba sendo tudo o que si dispuser a fazer dentro e fora; e então perde-se o verdadeiro foco do trabalho escolar; o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, ou seja, atividades e conteúdos de extrema importância para a razão de ser da escola acabam ficando relegados a um segundo plano e atividades de diferentes matizes como as semanas do folclore, da pátria, festas juninas, etc., acabam reinando sobre todo o planejamento anual; restando pouco tempo para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, se perdendo de vista a atividade nuclear da escola, e assim, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2005).

Saviani aponta o problema do empobrecimento curricular da escola, para pensarmos o autor faz uma provocação ao tentar explicar o porquê da ampliação da ideia do termo extracurricular, ele escreve:

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2005, p.17)

A importância de pensarmos a escola como instituição de difusão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, já o PC em outros tempos seria o sujeito que iria tentar garantir junto aos seus pares a reflexão permanente sobre a prática e a teoria na escola, agora, verificamos que a reforma curricular do "São Paulo faz escola" mudou significativamente o trabalho dos professores coordenadores no interior das escolas, transformando-os em gerentes da reforma.

Considerações finais

O Trabalho Educativo em Dermeval Saviani é o conceito central da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e pode ser resumido nos seguintes pontos-chave:

1. Ato de Produzir a Humanidade (Definição Central):

o O trabalho educativo é definido como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens."

o A essência humana não é natural, mas construída social e historicamente pelo trabalho. O indivíduo, ao nascer, precisa se apropriar dos conhecimentos e da cultura produzida pela humanidade para se tornar

plenamente humano.

2. O Trabalho como Princípio Educativo (Fundamento Ontológico):

o Saviani adota uma perspectiva marxista: o trabalho é a essência ontológica do ser humano e a atividade fundante da existência.

o O trabalho é o princípio que deve reger e organizar a educação, pois é por meio dele que os homens produzem a própria vida e, ao fazê-lo, educam a si mesmos (a identidade original entre trabalho e educação).

3. Crítica à Separação Histórica:

o Com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada, ocorre a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

o A educação se torna dualista: uma formação prática para os trabalhadores (restrita) e uma formação humanística/científica para as classes dominantes (elaborada).

4. Função Social da Escola na PHC:

o A PHC propõe o restabelecimento da unidade entre trabalho manual e intelectual através da educação.

o O papel da escola é mediar o acesso ao saber sistematizado, ou o conhecimento clássico (ciência, arte, filosofia), que é a forma mais desenvolvida da cultura humana e se torna uma força produtiva.

o Ao dominar esse conhecimento, o indivíduo adquire as ferramentas para uma compreensão crítica da sociedade.

5. Formação Humana Integral (Omnilateral):

o O objetivo do trabalho educativo é a formação omnilateral (completa, em todas as dimensões) do indivíduo, superando a visão estreita de uma formação voltada apenas para as necessidades imediatas do mercado de trabalho capitalista.

o Isso se articula com a ideia de Educação Politécnica, que busca o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos de todos os processos de produção.

6. Articulação com a Práxis:

o O conceito sustenta a metodologia dialética da PHC (prática-teoria- prática), onde a apropriação do saber (teoria) é o instrumento para a transformação da prática social inicial, elevando a consciência do aluno.

Em síntese, o Trabalho Educativo em Saviani é a base teórica para uma escola que, ao transmitir o conhecimento historicamente acumulado, capacita o aluno a compreender criticamente a realidade social e a lutar por sua transformação e emancipação.

Referências

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em: 09 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 out. 2025.

SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO,Vitor H. A natureza do trabalho pedagógico. http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v19n1/v19n1a09.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Parem-de-preparar-para-o-trabalho-1.pdf. Acesso em 08 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação do senso comum à consciência filosófica. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil - Campinas, SP: Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41.ed. revista . - Campinas, SP: Autores Associados, 2009. _ (coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 9. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. –(Coleção educação contemporânea) – Cap. 1- Sobre a natureza e especificidade da Educação. Pag. 11 a 22.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

JOSÉ LUAN DE CARVALHO

RESUMO
A neurociência tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo de estudo fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, em especial na primeira infância. Avanços em técnicas de neuroimagem, como a ressonância magnética funcional, e em pesquisas longitudinais têm permitido identificar como o cérebro se organiza, amadurece e responde aos estímulos externos nos primeiros anos de vida. A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, é diretamente impactada por esses achados, visto que representa o espaço privilegiado de convivência, cuidado e aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da neurociência para a educação infantil, discutindo suas principais contribuições teóricas e práticas. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da psicologia, da pedagogia e da neurociência, além de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo. O texto está estruturado em seções que abordam a plasticidade cerebral, os períodos sensíveis de aprendizagem, o papel dos vínculos afetivos, a formação das funções executivas e a relação entre estímulos linguísticos, sensoriais e motores no desenvolvimento da criança.

Os resultados da análise apontam que a neurociência confirma e amplia concepções pedagógicas que já reconheciam a importância da infância como fase singular e insubstituível do desenvolvimento humano. Evidencia-se que práticas pedagógicas fundamentadas em evidências neurocientíficas – como a valorização do brincar, da escuta ativa e da diversidade de experiências – podem potencializar o desenvolvimento integral. Conclui-se que a articulação entre neurociência, educação e políticas públicas é fundamental para assegurar o direito à infância, promovendo equidade, qualidade e inclusão nos processos educativos.

Palavras-chave: Neurociência; Educação infantil; Desenvolvimento integral; Primeira infância; BNCC.

ABSTRACT
Neuroscience has been consolidated in recent decades as a key field of study for understanding human development, especially in early childhood. Advances in neuroimaging techniques, such as functional magnetic resonance, and longitudinal research have made it possible to identify how the brain organizes, matures, and responds to external stimuli in the early years of life. Early childhood education, as the first stage of basic education, is directly impacted by these findings, as it represents a privileged space for coexistence, care, and learning for children from zero to five years of age.

This article aims to analyze the importance of neuroscience for early childhood education, discussing its main theoretical and practical contributions. It is a bibliographic and qualitative study, based on classical and contemporary authors in psychology, pedagogy, and neuroscience, as well as normative documents such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the São Paulo City Curriculum. The text is structured into sections that address brain plasticity, sensitive learning periods, the role of affective bonds, the development of executive functions, and the relationship between linguistic, sensory, and motor stimuli in child development.

The results of the analysis indicate that neuroscience confirms and expands pedagogical conceptions that already recognized the importance of childhood as a unique and irreplaceable stage of human development. It is evident that pedagogical practices based on neuroscientific evidence – such as the

valorization of play, active listening, and the diversity of experiences – can enhance integral development. It is concluded that the articulation between neuroscience, education, and public policies is essential to ensure the right to childhood, promoting equity, quality, and inclusion in educational processes.

Key-words: Neuroscience; Early childhood education; Child development; BNCC; Early childhood.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida do nascimento até os seis anos de idade, constitui-se como período crítico para o desenvolvimento humano, no qual experiências precoces moldam profundamente as trajetórias cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Pesquisas na área da neurociência têm evidenciado que o cérebro apresenta, nessa fase, um elevado grau de plasticidade, ou seja, uma capacidade singular de formar e reorganizar conexões sinápticas em resposta a estímulos internos e externos (KOLB; GIBB, 2011).

Esse entendimento tem implicações diretas para a educação infantil, reconhecida pela Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e assegurada como direito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Mais do que um espaço de cuidado, a educação infantil é compreendida como primeira etapa da educação básica, na qual se garantem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao articular-se com a neurociência, a pedagogia encontra suporte para justificar práticas que historicamente já defendiam a centralidade do brincar, da afetividade e da diversidade de estímulos. A ciência do cérebro confirma que experiências positivas nos primeiros anos de vida têm impactos duradouros na aprendizagem, na saúde e no bem-estar, ao

passo que experiências negativas – como negligência, violência ou privação de estímulos – podem comprometer o desenvolvimento e gerar desigualdades que persistem ao longo da vida (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Nesse sentido, estudar a importância da neurociência para a educação infantil não significa reduzir a pedagogia a explicações biológicas, mas sim ampliar sua base científica, dialogando com diferentes áreas do conhecimento. É necessário evitar o risco dos chamados neuromitos – interpretações simplistas ou equivocadas das descobertas científicas –, e, ao mesmo tempo, reconhecer que a integração entre teoria pedagógica e neurociência pode favorecer práticas mais fundamentadas e contextualizadas (LIMA, 2019).

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da neurociência para a educação infantil, identificando de que forma os conhecimentos sobre o desenvolvimento cerebral podem apoiar a prática pedagógica, a formação docente e a elaboração de políticas públicas. Para isso, o estudo organiza-se em três eixos principais: (i) fundamentos teóricos da neurociência aplicada à primeira infância; (ii) articulações com documentos normativos brasileiros, como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo; e (iii) desafios e possibilidades de integração entre ciência e prática pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base em autores como Shonkoff e Phillips (2000), Dehaene (2012), Diamond (2013) e Kolb e Gibb (2011), além de documentos oficiais e produções acadêmicas nacionais que tratam da relação entre neurociência e educação. O artigo também dialoga com experiências curriculares e pedagógicas que valorizam a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e protagonista de sua aprendizagem.

Ao final, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e social sobre a necessidade de investir na primeira infância como prioridade estratégica, reconhecendo que compreender o funcionamento do cérebro não substitui a pedagogia, mas a fortalece, oferecendo evidências que podem fundamentar práticas educativas mais humanas, equitativas e eficazes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Plasticidade cerebral e períodos sensíveis

A plasticidade cerebral é um dos conceitos mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano na primeira infância. Refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e função em resposta a estímulos internos e externos. Essa característica é especialmente intensa nos primeiros anos de vida, quando o cérebro apresenta elevada produção de sinapses, processo que atinge um pico em torno dos dois anos de idade (KOLB; GIBB, 2011).

Essa fase é marcada pelos chamados períodos sensíveis, nos quais determinadas aprendizagens ocorrem com maior facilidade. Por exemplo, a aquisição da linguagem é mais eficiente quando a criança é exposta desde cedo a interações verbais, músicas e narrativas. Do mesmo modo, o desenvolvimento motor depende de oportunidades de movimento, exploração do espaço e contato com diferentes materiais e superfícies (DEHAENE, 2012).

A plasticidade cerebral também implica que experiências adversas podem deixar marcas duradouras. Crianças expostas a ambientes de negligência, violência ou pobreza extrema podem apresentar atrasos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Por outro lado, políticas públicas que assegurem ambientes educativos ricos em estímulos, afeto e proteção podem compensar desigualdades e promover o desenvolvimento saudável (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

2.2 O papel dos vínculos afetivos no desenvolvimento cerebral

A neurociência confirma o que pedagogos e psicólogos já reconheciam: o afeto é essencial para a aprendizagem. Estudos baseados na teoria do apego de Bowlby (1989) demonstram que relações seguras com cuidadores reduzem os níveis de cortisol, hormônio associado ao estresse tóxico, permitindo que o cérebro concentre energia no amadurecimento de áreas relacionadas à memória, à atenção e às funções executivas.

Pesquisas recentes em neurociência social indicam que o contato físico, o olhar e a entonação da voz ativam áreas do cérebro associadas à empatia e ao reconhecimento emocional (SIEGEL, 2012). Assim, a educação infantil não pode negligenciar o cuidado com as relações interpessoais, pois estas constituem a base para a aprendizagem cognitiva e para a saúde mental ao longo da vida.

Nesse sentido, ambientes educativos que valorizam o acolhimento, a escuta e o vínculo contribuem para um desenvolvimento mais equilibrado, confirmando a ideia de Wallon (2007) de que a afetividade é indissociável da inteligência.

2.3 Funções executivas e autorregulação

As funções executivas – memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – são processos mentais localizados principalmente no córtex pré-frontal. Elas permitem planejar ações, controlar impulsos, tomar decisões e adaptar-se a novas situações.

De acordo com Diamond (2013), essas funções começam a se desenvolver na primeira infância e são decisivas para o sucesso escolar e social. Crianças com funções executivas bem desenvolvidas apresentam maior capacidade de concentração, resolução de problemas e cooperação.

O fortalecimento dessas funções pode ser estimulado por meio de:

- Brincadeiras de faz de conta, que favorecem a imaginação e o controle de papéis sociais.
- Jogos com regras, que exigem memória, atenção e autorregulação.
- Atividades motoras, como dança e esportes, que estimulam a coordenação e o planejamento de movimentos.

Essas práticas, amplamente utilizadas na educação infantil, encontram respaldo científico na neurociência, que comprova seus benefícios para o desenvolvimento integral.

2.4 Estímulos linguísticos e sensoriais

A linguagem é uma das dimensões mais estudadas pela neurociência. Dehaene (2012) mostra que o contato precoce com a oralidade, a leitura e a música ativa áreas cerebrais relacionadas ao processamento simbólico e fortalece a base para a futura alfabetização.
Da mesma forma, os estímulos sensoriais – visão, audição, tato, olfato e paladar – são fundamentais nos primeiros anos de vida. Experiências como manipular objetos, experimentar sabores, explorar texturas e ouvir diferentes sons contribuem para a formação de conexões neurais que ampliam a percepção e o repertório cognitivo.
A ausência de estímulos pode gerar atrasos significativos. Estudos com crianças em ambientes de privação linguística e social, como os famosos casos de orfanatos da Romênia nos anos 1980, demonstraram impactos duradouros no desenvolvimento cognitivo e emocional (RUTTER, 1998).

2.5 Neurociência e pedagogia: riscos e possibilidades

Embora os avanços da neurociência tragam contribuições inestimáveis para a educação, é preciso cautela em sua aplicação. Lima (2019) alerta para o perigo dos neuromitos, isto é, interpretações equivocadas ou simplificadas das descobertas científicas, como a falsa ideia de que usamos apenas 10% do cérebro ou de que existe uma separação rígida entre hemisfério direito e esquerdo.

A educação infantil deve se apropriar dos achados científicos de forma crítica, contextualizando-os nas práticas pedagógicas. Isso significa reconhecer que não existem "receitas universais" para o ensino baseadas na neurociência, mas sim princípios que podem fundamentar a valorização do brincar, do vínculo e da diversidade de experiências.
Assim, a integração entre neurociência e pedagogia não deve buscar substituir o trabalho do educador, mas ampliar sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil, oferecendo novas ferramentas para interpretar e enriquecer o cotidiano escolar.

3 NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

3.1 BNCC e os direitos de aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos dialogam de forma direta com as evidências da neurociência.

O direito de conviver, por exemplo, encontra respaldo em pesquisas sobre a importância das interações sociais para a formação de circuitos cerebrais relacionados à empatia e à linguagem (SIEGEL, 2012). O direito de brincar se conecta às descobertas de Diamond (2013), que mostram como o faz de conta e os jogos de regras estimulam as funções executivas. O direito de explorar relaciona-se com a plasticidade cerebral, que depende de experiências diversificadas para se consolidar.
Assim, a BNCC legitima práticas pedagógicas que já se mostravam eficazes do ponto de vista educacional e agora encontram sustentação científica na neurociência. Isso reforça a importância de professores e gestores compreenderem os fundamentos biológicos do desenvolvimento humano para potencializar os direitos de aprendizagem.

3.2 Currículo da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), alinhado à BNCC, valoriza a criança como protagonista do processo educativo. Entre seus princípios, destacam-se a centralidade do brincar, a escuta sensível e o reconhecimento das múltiplas linguagens infantis.
A neurociência oferece suporte a essas diretrizes ao mostrar que:

- O brincar favorece a integração entre áreas motoras, cognitivas e socioemocionais.
- A escuta sensível fortalece vínculos afetivos, reduzindo o estresse tóxico e ampliando as condições de aprendizagem.
- A valorização das múltiplas linguagens – corporal, musical, plástica, digital – estimula diferentes circuitos cerebrais, enriquecendo a plasticidade neural.

Além disso, o Currículo da Cidade propõe a

articulação entre saberes científicos, culturais e sociais, evitando uma visão reducionista da infância. Esse ponto é fundamental para que a neurociência seja aplicada de forma crítica, sem desconsiderar o contexto cultural e a diversidade das crianças da rede municipal.

3.3 Políticas públicas e equidade social

Os achados da neurociência têm evidenciado que experiências precoces de privação podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional. Isso traz implicações diretas para as políticas públicas de educação infantil no Brasil.

Dados do PNAD Contínua (IBGE, 2023) mostram que, embora a matrícula na pré- escola esteja próxima da universalização, o acesso à creche ainda é desigual, especialmente para crianças de 0 a 3 anos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade compromete a equidade, já que justamente as crianças em maior vulnerabilidade social são as que mais se beneficiariam de ambientes educativos ricos em estímulos (HECKMAN, 2006).

Nesse sentido, a neurociência pode contribuir para fundamentar políticas de ampliação do acesso à creche, reforçando que o investimento na primeira infância gera retorno social e econômico a longo prazo. Programas como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) já apontam nessa direção, mas ainda há necessidade de maior efetividade na implementação.

3.4 Formação de professores e integração com a neurociência

Um dos maiores desafios para a integração entre neurociência e educação infantil no Brasil é a formação de professores. Pesquisas apontam que muitos educadores demonstram interesse pelos avanços científicos, mas ainda se deparam com dificuldades de acesso a materiais confiáveis e a cursos de formação continuada que articulem teoria e prática (LIMA, 2019).

A formação docente deve incluir, de maneira crítica, conteúdos sobre funcionamento cerebral, plasticidade, funções executivas e vínculos afetivos, sempre contextualizados no cotidiano da sala de aula. É necessário também combater os neuromitos, como a ideia equivocada de que existem estilos de aprendizagem fixos e biológicos (auditivo, visual, cinestésico), que não possuem respaldo científico.

A valorização da formação docente, aliada a condições de trabalho dignas e à oferta de materiais adequados, é fundamental para que os professores possam aplicar os conhecimentos neurocientíficos em suas práticas de forma consciente e contextualizada.

3.5 Neurociência como fundamento para a qualidade da educação infantil

A integração entre neurociência e educação infantil no Brasil não deve ser vista como modismo, mas como parte de um esforço mais amplo de promoção da qualidade educacional. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) já destacava a importância de práticas que estimulassem múltiplas dimensões da criança, e a neurociência agora confirma a relevância dessas orientações.

Mais do que ampliar o acesso, é preciso assegurar qualidade no atendimento, entendida como a oferta de ambientes seguros, afetivos e estimulantes, que respeitem os direitos de aprendizagem e potencializem a plasticidade cerebral.

Assim, a neurociência fortalece a defesa da educação infantil como política estratégica de equidade social, apoiando-se em evidências científicas que demonstram o impacto duradouro das experiências precoces no desenvolvimento humano.

4 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NA NEUROCIÊNCIA

4.1 O brincar como estímulo às funções executivas

O brincar é considerado pela BNCC (2017) e pelo Currículo da Cidade de São Paulo (2019)

como eixo estruturante da educação infantil. Do ponto de vista neurocientífico, as brincadeiras não são apenas momentos de lazer, mas oportunidades privilegiadas de desenvolvimento cerebral.
Diamond (2013) demonstrou que jogos simbólicos e brincadeiras de regras favorecem o fortalecimento das funções executivas – memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Por exemplo:

- Brincadeiras de faz de conta permitem à criança adotar diferentes papéis sociais, exercitando a imaginação e a autorregulação.
- Jogos de tabuleiro ou de regras simples estimulam a memória e o raciocínio lógico.
- Brincadeiras em grupo, como esconde-esconde ou pega-pega, desenvolvem a cooperação, a atenção compartilhada e o respeito a normas coletivas.

Assim, o brincar promove o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, confirmando sua centralidade no currículo da educação infantil.

4.2 Leitura, oralidade e desenvolvimento da linguagem

A neurociência tem revelado que a exposição precoce à linguagem oral e escrita fortalece circuitos cerebrais associados ao processamento simbólico e à decodificação de sinais gráficos. Dehaene (2012) afirma que a leitura reorganiza áreas do córtex visual e auditivo, criando uma rede específica para a compreensão de símbolos linguísticos.

Na prática pedagógica, isso significa que atividades como:

- Contação de histórias;
- Cantigas de roda;
- Jogos de rimas;
- Rodas de conversa;

não apenas favorecem a socialização, mas também estimulam a construção das bases neurobiológicas da linguagem e da futura alfabetização.
É fundamental ressaltar que esse processo deve ocorrer de forma lúdica e contextualizada, respeitando o tempo de cada criança, sem antecipar etapas ou escolarizar precocemente a infância.

4.3 Artes, música e plasticidade neural

A arte, em suas múltiplas expressões, constitui-se como poderoso instrumento de estimulação cerebral. Experiências artísticas ativam áreas relacionadas à percepção, à memória, à emoção e à criatividade, ampliando a plasticidade neural (ZATORRE, 2005).

Na educação infantil, atividades como desenho, pintura, modelagem e expressão corporal favorecem a coordenação motora fina, a percepção espacial e a imaginação. A música, por sua vez, tem efeitos comprovados sobre o desenvolvimento da linguagem, da memória e até da matemática, pois ativa áreas do córtex auditivo e pré-frontal relacionadas ao ritmo e à contagem.

A neurociência reforça, portanto, a importância de garantir às crianças acesso às linguagens artísticas desde cedo, como parte essencial de seu desenvolvimento integral.

4.4 Movimento, motricidade e cognição

O movimento desempenha papel central na primeira infância, sendo indissociável do desenvolvimento cognitivo. Pesquisas em neurociência motora mostram que a motricidade grossa (como correr, pular e escalar) e a motricidade fina (como manipular objetos pequenos e desenhar) estimulam conexões cerebrais que dão suporte a habilidades cognitivas (THELEN; SMITH, 1994).

Na prática pedagógica, isso implica valorizar atividades como:

- Circuitos motores no parque;
- Brincadeiras que envolvem equilíbrio e coordenação;
- Jogos de encaixe e construção;
- Atividades de exploração corporal em música e dança.

Essas experiências ampliam o repertório motor da criança e contribuem para o desenvolvimento de funções como atenção, planejamento e memória.

4.5 Integração entre práticas e evidências científicas

O maior desafio consiste em articular essas práticas ao cotidiano das instituições de educação infantil de forma consciente, sem reduzi-las a técnicas isoladas. A neurociência mostra que as experiências mais significativas são aquelas que envolvem múltiplas dimensões – afetiva, motora, cognitiva e social – em situações de interação real.

Assim, o brincar, a leitura, a arte e o movimento devem ser compreendidos não como atividades pontuais, mas como estruturas organizadoras do currículo, que refletem tanto a visão pedagógica quanto os achados da ciência do cérebro. Essa integração fortalece o direito das crianças a uma infância plena, rica em descobertas e aprendizagens.

5 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

5.1 Uso de telas e tecnologias digitais na primeira infância

Um dos principais desafios atuais é o uso precoce e excessivo de telas por crianças pequenas. A neurociência alerta que, durante os primeiros anos, o cérebro necessita de

experiências concretas, mediadas pelo corpo e pelas interações sociais, para estruturar adequadamente suas conexões. A exposição prolongada a dispositivos digitais pode reduzir o tempo destinado ao brincar ativo, ao diálogo e ao desenvolvimento motor, comprometendo funções cognitivas e socioemocionais (CHRISTAKIS, 2019).

Isso não significa que a tecnologia deva ser totalmente excluída, mas que seu uso precisa ser mediado, intencional e equilibrado, sempre subordinado às necessidades do desenvolvimento infantil. Cabe à escola e à família estabelecer limites claros e oferecer alternativas ricas em experiências reais, diversificadas e significativas.

5.2 Desigualdades sociais e acesso à educação infantil

Outro desafio relevante é a persistência das desigualdades sociais no acesso à educação infantil de qualidade no Brasil. Embora o direito à educação de 0 a 5 anos esteja garantido em lei, ainda há déficit de vagas em creches e diferenças expressivas entre contextos urbanos e rurais.

A neurociência demonstra que justamente as crianças em maior vulnerabilidade social são as que mais se beneficiam de ambientes ricos em estímulos e de relações seguras (HECKMAN, 2006). Quando esse acesso é negado, consolidam-se desigualdades que impactam toda a trajetória escolar e social do indivíduo.

Assim, garantir equidade no acesso à educação infantil não é apenas uma questão de justiça social, mas também de eficácia no desenvolvimento humano, como confirmam as evidências científicas.

5.3 Formação docente e enfrentamento dos neuromitos

Um terceiro desafio diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Muitos educadores demonstram interesse pelos achados da neurociência, mas encontram dificuldades para acessá-los de forma sistematizada e crítica. Essa lacuna favorece a disseminação dos chamados neuromitos, como a crença de que pessoas aprendem melhor de acordo com estilos fixos (visual, auditivo ou cinestésico), ou de que usamos apenas 10% do cérebro, concepções sem respaldo científico (LIMA, 2019).

Superar esses mitos exige políticas de formação que articulem neurociência, pedagogia e prática docente, garantindo que o conhecimento científico seja interpretado de forma contextualizada. Mais do que transmitir informações, é necessário formar professores capazes de analisar criticamente as descobertas e traduzi-las em estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades reais das crianças.

6 DISCUSSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo permite afirmar que a neurociência oferece contribuições significativas para a educação infantil, ao evidenciar a importância dos

primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor. Entretanto, é preciso destacar que a tradução desses achados para o campo educacional exige mediações críticas.

De um lado, a neurociência confirma o que pedagogos, psicólogos e educadores já defendiam: que o brincar, o afeto, as interações sociais e a diversidade de estímulos são centrais para a infância. Do outro, fornece evidências biológicas que fortalecem a defesa de políticas públicas voltadas à equidade social e à garantia de qualidade na educação infantil.

Contudo, como apontam Lima (2019) e outros pesquisadores, há o risco de reducionismos quando se tenta aplicar diretamente descobertas laboratoriais às práticas pedagógicas. O fenômeno da aprendizagem é complexo e envolve dimensões culturais, sociais e históricas que não podem ser ignoradas. Nesse sentido, a integração entre neurociência e educação deve ser entendida como um diálogo interdisciplinar, no qual os saberes se complementam sem hierarquizações.

Outro ponto de discussão refere-se à necessidade de combater os neuromitos, ainda presentes no cotidiano escolar. O papel das instituições de ensino superior e dos programas de formação continuada é central nesse processo, de modo a capacitar educadores para interpretar de forma crítica as pesquisas científicas e aplicá-las de maneira contextualizada.

Portanto, a neurociência não substitui a pedagogia, mas a enriquece, fornecendo elementos que ajudam a compreender a complexidade do desenvolvimento infantil e a justificar práticas que respeitem os direitos de aprendizagem das crianças.

7 CONCLUSÃO

A primeira infância representa uma janela de oportunidades única para o desenvolvimento humano, marcada por intensa plasticidade cerebral e pela formação de circuitos fundamentais para a aprendizagem, a socialização e o bem-estar ao longo da vida. A neurociência tem contribuído para ampliar o conhecimento sobre esse processo, demonstrando a importância dos vínculos afetivos, das funções executivas, dos estímulos sensoriais e da diversidade de experiências. Na educação infantil, tais achados reforçam a centralidade do brincar, da escuta sensível, da valorização das múltiplas linguagens e da criação de ambientes educativos seguros e estimulantes. Confirmam, ainda, a urgência de políticas públicas que ampliem o acesso à creche e à pré-escola de qualidade, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social.

O diálogo entre neurociência e educação exige cautela para evitar reducionismos e neuromitos, mas, quando realizado de forma crítica, pode contribuir para práticas pedagógicas mais fundamentadas e eficazes. A formação docente, nesse contexto, assume papel estratégico, pois é o professor quem traduz o conhecimento científico em experiências concretas para as crianças.

Conclui-se, portanto, que a integração entre neurociência e educação infantil é essencial para a promoção do desenvolvimento integral, para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma educação baseada em evidências, mas também sensível à singularidade e à diversidade das infâncias. Investir nessa articulação é investir não apenas no futuro das crianças, mas no futuro da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BOWLBY, John. Apego e perda. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: múltiplas dimensões. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHRISTAKIS, Dimitri A. Interactive media use at younger than the age of 2 years: Time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? JAMA Pediatrics, v. 173, n. 5, p. 399-400, 2019.

• DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.
• DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013.
• HECKMAN, James. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, v. 312, p. 1900–1902, 2006.
• KOLB, Bryan; GIBB, Robbin. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 20, n. 4, p. 265–276, 2011.
• LIMA, Eliane. Neurociência e educação: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2019.
• MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.
• NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING
CHILD. Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain. Cambridge: Harvard University, 2014.
• RUTTER, Michael. Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. Journal of Child Psychology and Psychiatry,
v. 39, n. 4, p. 465-476, 1998.
• SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (Org.). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington: National Academy Press, 2000.
• SIEGEL, Daniel J. The developing mind. New York: Guilford Press, 2012.
• THELEN, Esther; SMITH, Linda. A dinâmica do desenvolvimento: uma perspectiva de sistemas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
• ZATORRE, Robert J. Music, the food of neuroscience? Nature, v. 434, p. 312– 315, 2005.

O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a importância dos jogos matemáticos como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental I, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Fundamentado em autores como Kishimoto, Moura e Vygotsky, o texto evidencia que o jogo promove uma aprendizagem lúdica, participativa e significativa, estimulando o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e a cooperação. Além disso, relaciona essa prática aos documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC e o Guia Crianças, Adolescentes e Telas (2023), que reconhecem o valor do uso de jogos e tecnologias digitais no ensino. Conclui-se que a utilização intencional de jogos matemáticos constitui uma metodologia eficaz e inovadora, capaz de ressignificar a aprendizagem da Matemática, tornando-a mais prazerosa, envolvente e promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Aluno; Jogos; Aprendizagem; Matemática.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar reflexões e fundamentação teórica sobre a utilização dos jogos matemáticos como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental I. Visto que o uso de jogos em sala de aula tem sido considerado uma excelente estratégia pedagógica, essa prática, além de apresentar resultados positivos, mostra-se eficiente para promover o ensino mais dinâmico, prazeroso e significativo, favorecendo assim a construção do conhecimento de forma participativa e envolvente. Os jogos contribuem para que as aulas se tornem mais dinâmicas, despertando o interesse e a participação dos alunos. Por meio dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem de maneira prazerosa, desenvolvendo o raciocínio lógico, a concentração, a socialização e a capacidade de resolver problemas.

Quando o professor faz uso de jogos em suas aulas, ele não está apenas brincando com os alunos, mas criando momentos de aprendizagem e promovendo situações em que o aluno é desafiado a pensar, tomar decisões e testar estratégias. Ou seja, os alunos são estimulados a pensar criticamente, tomar decisões e testar estratégias para resolver os desafios apresentados nos jogos trabalhados. Isso faz com que o aluno participe ativamente do próprio processo de aprendizagem, e não apenas receba o conteúdo de forma passiva.

Quando o professor oferta jogos em suas aulas, os alunos compreendem melhor os conceitos matemáticos de forma prática e concreta, aplicando-os em situações que envolvem contagem, cálculo, lógica e estratégia. Sendo assim, a disciplina deixa de ser apenas números e fórmulas e passa a ter sentido na vida real. Além disso, o trabalho com jogos possibilita a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o trabalho em grupo, o respeito às regras e o espírito de cooperação entre os pares.

Neste artigo, busca-se compreender como os jogos podem ser utilizados no ensino da Matemática, envolvendo diferentes conteúdos, como operações, medidas, formas geométricas, sistema de numeração e resolução de problemas. Pois esses recursos lúdicos possibilitam que os alunos aprendam de maneira prática e significativa, fortalecendo assim a compreensão dos conceitos matemáticos de forma prazerosa.

Diante do exposto, o uso de jogos matemáticos no Ensino Fundamental I é de suma importância e traz grandes contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, propiciando uma aprendizagem mais eficaz e significativa da Matemática. Essa metodologia de ensino torna o processo educativo mais prazeroso, incitando o interesse e a participação ativa dos alunos. O uso intencional do jogo, é um recurso poderoso, pois é um aliado na formação integral dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS MATEMÁTICOS NA INFÂNCIA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, será abordada a importância do uso dos jogos matemáticos na infância, visto que os mesmos são compreendidos como estratégia pedagógica de suma importância no processo educativo, que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Pois, por meio do jogo, o aluno aprende de forma lúdica, construindo assim conhecimentos matemáticos de maneira mais prazerosa e significativa. Segundo Kishimoto (1994), "o jogo é uma atividade que envolve o sujeito por inteiro — pensamento, emoção e ação —, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas". Dessa forma, compreende-se que ao brincar, a criança é estimulada a experimentar, levantar novas hipóteses, tomar decisões e principalmente refletir sobre suas ações, desenvolvendo, portanto, o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e desenvolvendo uma relação positiva com a aprendizagem de conceitos matemáticos.

Além disso, os jogos possibilitam a socialização e o trabalho em grupo, promovendo atitudes de cooperação e respeito às regras. Pois quando as crianças jogam, elas interagem umas com as outras, aprendendo assim a trabalhar em grupo, bem como a respeitar regras, além de esperar a vez. O ato de jogar colabora positivamente com o desenvolvimento social e emocional, e o aluno se sente mais motivado a participar, porque o aprendizado acontece de forma divertida. De acordo com Moura (1992), "os jogos matemáticos são instrumentos que despertam o interesse dos alunos, facilitando a aprendizagem e tornando o conhecimento mais acessível e concreto". Dessa forma, o uso de jogos nas aulas de Matemática não apenas motiva os estudantes, mas também contribui para a construção de uma relação positiva com a disciplina desde os primeiros anos escolares. Moura destaca em sua obra que os jogos auxiliam o aluno a compreender melhor os conceitos matemáticos, e se for usado de forma intencional o jogo torna-se um poderoso instrumento de ensino, bem como um facilitador dos conceitos matemáticos.

Diante do exposto, fica evidente que os jogos matemáticos são instrumentos essências nas aulas de matemática, pois os mesmos tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, propiciando as crianças oportunidade de aprender de maneira mais prazerosa, dinâmica e significativa. Pois é sabido que por meio das brincadeiras os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos matemáticos de forma concreta, vivenciando, portanto, situações que exigem raciocínio lógico, tomada de decisão e resolução de problemas. Além disso, o uso dos jogos nas aulas de matemática estimula a socialização e o trabalho em grupo, favorecendo o desenvolvimento de atitudes como cooperação, respeito às regras e empatia.

De acordo com Vygotsky (1998), "é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, imaginando, combinando e planejando suas ações". Nesse sentido, o jogo assume uma função pedagógica de suma importância, pois cria um ambiente de aprendizagem no qual o aluno participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Ao brincar com jogos matemáticos são ofertadas as crianças oportunidades de se desenvolverem uma relação de prazer e curiosidade com a disciplina de Matemática, substituindo o medo e a rejeição pela disciplina por interesse e confiança. Essa relação positiva com os conceitos matemáticos é essencial desde os primeiros anos escolares, pois influencia diretamente a forma como o aluno enxerga o aprendizado ao longo de sua trajetória escolar.

De acordo com os autores citados, conclui-se que os jogos matemáticos tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo, ajudando as crianças a desenvolver raciocínio lógico, autonomia e cooperação. Ao aprender brincando, o aluno se envolve, perde o medo da Matemática e cria uma relação positiva com os conceitos matemáticos, contribuindo positivamente para o desenvolvimento integral dos alunos desde os primeiros anos escolares.

JOGOS MATEMÁTICOS E DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial do Ministério da Educação (MEC) que determina as aprendizagens fundamentais que todos os alunos das instituições de ensino do brasil devem desenvolver no decorrer da Educação Básica. Este documento orienta a elaboração dos currículos escolares, bem como dos materiais didáticos e das avaliações nacionais, assegurando uma formação comum e de qualidade para todos os brasileiros. Sua importância está em garantir a equidade educacional, além de promover o desenvolvimento integral dos alunos e orientar o trabalho docente com base em competências e habilidades que favorecem o pensamento crítico, a autonomia e a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece o uso de jogos matemáticos como importante estratégia pedagógica no Ensino Fundamental I. Ainda que não dedique um eixo exclusivo aos jogos, ressalta que o ensino da disciplina de Matemática "deve ocorrer por meio de situações que envolvam investigação, resolução de problemas, jogos e uso de materiais concretos" (BNCC, 2018, p. ...). Nesse sentido, compreende-se que os jogos são usados como uma ferramenta de ensino, ou seja, é um poderoso instrumento didático que auxilia o aluno a aprender de forma mais prazerosa e participativa, construindo, portanto, o próprio conhecimento enquanto joga. Os jogos ajudam o aluno a aprender Matemática de maneira autônoma e divertida, pois os mesmos ajudam a desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento matemático, porque, ao jogar, o aluno precisa pensar, calcular, comparar e tomar decisões.

A BNCC ressalta que uma das finalidades da Matemática é "desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes" (BNCC, 2018, p. ...). Sendo assim, o uso de jogos em sala de aula torna-se uma excelente estratégia que propicia aos alunos uma aprendizagem mais envolvente e divertida, com caráter lúdico, interativo e significativo. Essa ferramenta pedagógica desperta a curiosidade, o engajamento e o protagonismo dos alunos. No decorrer do documento a BNCC ratifica as competências específicas para a Matemática, que o aluno deve "utilizar processos e ferramentas matemáticas para modelar e resolver problemas cotidianos, valorizando o trabalho colaborativo e a troca de estratégias" (BNCC, 2018, p. ...). Os jogos em sala de aula favorecem, o aprendizado, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas bem como competências socioemocionais.

Entre as habilidades da BNCC relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar:

A EF01MA05 — "construir fatos básicos da adição e da subtração e utilizá-los em situações cotidianas, inclusive em jogos" (BNCC, 2018).

A EF02MA07 — "resolver e elaborar problemas de adição e subtração utilizando estratégias pessoais, estimativas e cálculo mental, inclusive em jogos e brincadeiras" (BNCC, 2018).

Esses trechos (EF01MA05 e EF02MA07) correspondem a habilidades específicas da BNCC, que integram os objetivos de aprendizagem da área de Matemática. Nesse sentido, a BNCC reconhece explicitamente o uso de jogos e brincadeiras como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro documento norteador e de grande relevância para as instituições de ensino fundamental é o guia oficial Crianças, Adolescentes e Telas: Guia sobre o Uso de Dispositivos Digitais, publicado em 2023 pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde e outras instituições. Ele apresenta orientações e recomendações sobre o uso de dispositivos digitais como: celulares, tablets, computadores e jogos eletrônicos, por crianças e adolescentes. Embora este guia não trate especificamente de jogos matemáticos, ele materializa orientações oficiais sobre o uso responsável de tecnologias lúdicas no contexto escolar e familiar. Diante do exposto, o enquadramento teórico e normativo para o uso de jogos no Ensino Fundamental I se

fortalecem a partir da correlação entre dois documentos oficiais de suma importância: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece explicitamente os jogos como parte das situações de aprendizagem na área da Matemática; e o Guia Crianças, Adolescentes e Telas, que descreve orientações sobre o uso consciente de tecnologias digitais, incluindo os jogos, por crianças e adolescentes.

Dessa maneira, a incorporação de jogos matemáticos no Ensino Fundamental I manifesta-se como uma poderosa prática pedagógica alinhada às diretrizes da BNCC e aos documentos oficiais que legitimam a inserção de abordagens lúdicas e tecnológicas no contexto educacional. Esse ponto de vista reforça o protagonismo do aluno, potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e contribui para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais lúdico e contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que o uso de jogos matemáticos no Ensino Fundamental I constitui uma prática pedagógica de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Os Jogos tratam-se de uma potente metodologia, pois une o lúdico ao cognitivo, propiciando aos alunos um ambiente educativo mais prazeroso, interativo e significativo, no qual o aluno assume papel de protagonismo na construção do conhecimento dos conceitos matemáticos. Pois por meio dos jogos, o aluno desenvolve o raciocínio lógico, o pensamento matemático e habilidades socioemocionais como: cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe.

No decorrer dessa leitura, pode-se verificar que o uso dos jogos nas aulas de matemática tem respaldo nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o valor das atividades lúdicas no ensino da Matemática, e no Guia Crianças, Adolescentes e Telas (2023), que reafirma a importância do uso consciente e educativo das tecnologias digitais. Portanto, o uso intencional dos jogos matemáticos é uma poderosa prática pedagógica, que contribui para a efetivação de uma aprendizagem equitativa, contextualizada e significativa.

Conclui-se, que os jogos matemáticos são instrumentos pedagógicos indispensáveis nas aulas, bem como para a formação integral dos alunos, pois favorecem a aprendizagem autônoma, crítica e criativa. A utilização intencional de jogos nas aulas de Matemática configura-se como uma prática capaz de ressignificar a relação dos alunos com a disciplina, tornando-a mais significativa e envolvente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/- Acesso em: 6 nov. 2025.
- BRASIL. Crianças, Adolescentes e Telas: Guia sobre o Uso de Dispositivos Digitais. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/comunicacao/campanhas/criancas-adolescentes-e-telas- Acesso em: 6 nov. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O jogo e a construção do conhecimento matemático. São Paulo: Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO
As ideias que esboçamos neste capítulo são fruto de um período investigativo sobre o binômio "educação especial" e "políticas públicas", o qual tomamos como objeto de pesquisa por ocasião da realização do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo vindo a considerar a importância fundamental da inserção das análises em/sobre educação especial a partir da égide do que chamamos "dimensão política" inerente ao processo educacional, apontamos e apostamos na necessidade de produção de pesquisas na área da educação especial, que possam dar conta dessa dimensão e, assim, compreender e vislumbrar tal modalidade de ensino inserida no contexto maior da educação, posição que certamente a coloca em um patamar de entendimento muito diferenciado daquele que tradicionalmente ainda impera na área. A noção que desenvolvemos parte do princípio de que a as políticas públicas educacionais para/de educação especial fazem parte do conjunto maior das políticas sociais públicas de educação especial. Além disso, destacamos a relevância de compreender como as práticas pedagógicas e institucionais refletem e são moldadas por essas políticas. Essa abordagem possibilita uma leitura crítica sobre os processos de inclusão e exclusão presentes no campo educacional. Assim, reforçamos a importância de uma perspectiva política comprometida com a garantia de direitos e a equidade educacional.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo. Políticas Públicas. Educação Especial. Dimensão Política.

ABSTRACT
The ideas outlined in this chapter are the result of an investigative period on the binomial "special education" and "public policies", which we took as a research object when conducting the Master's course in Education at the Federal University of Rio Grande of the South. Having considered the fundamental importance of inserting analyzes in / about special education from the aegis of what we call the "political dimension" inherent in the educational process, we point out and bet on the need to produce research in the area of special education, that can account for this dimension and, thus, understand and envision such a teaching modality inserted in the larger context of education, a position that certainly puts it in a level of understanding very different from that which traditionally still prevails in the area. The notion that we developed is based on the principle that public educational policies for / from special education are part of the larger set of public social policies of special education. Furthermore, we highlight the relevance of understanding how pedagogical and institutional practices reflect and are shaped by these policies. This approach enables a critical reading of the inclusion and exclusion processes present in the educational field. Thus, we reinforce the importance of a political perspective committed to guaranteeing rights and educational equity.

KEYWORDS: Autism. Public policy. Special education. Political dimension.

INTRODUÇÃO

A constituição das políticas sociais públicas está intrinsecamente ligada às transformações históricas, econômicas e culturais que moldaram a organização da sociedade moderna. Ao longo do tempo, o Estado passou a assumir um papel central na mediação das relações sociais, especialmente diante das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista emergente. Nesse contexto, as políticas sociais surgem como respostas às demandas coletivas por direitos, proteção e inclusão, configurando-se como instrumentos fundamentais para a promoção da justiça social e para a consolidação da cidadania. É sob essa perspectiva que se pode compreender o desenvolvimento das políticas voltadas às pessoas com deficiência, as quais refletem não apenas avanços legais e institucionais, mas também tensões e disputas

políticas no campo da educação e do trabalho.
Conforme Jannuzzi (1995), a necessidade do surgimento de uma política social pública, isto é, uma política social garantida pelo Estado, nasceu na passagem da organização social feudal para a organização social capitalista, momento em que se dá um contínuo desenvolvimento da socialização do processo de produção; nessa nova ordem, os bens passaram cada vez mais a ser produzi- dos coletivamente por trabalhadores conjugados, reunidos para um mesmo fim, os quais se apropriavam das técnicas especializadas de produção. No entanto, acentuava-se também uma contradição entre a produção coletiva de bens e a apropriação individual dos mesmos por determinada.
Classe social através da crescente posse individual dos produtos que forneciam os meios e dos instrumentos de produção que compravam a força de trabalho. O Estado, por sua vez, na intenção de coibir os abusos da apropriação individual e da ambição desmedida, criou legislação específica para tal fim. A essa aspiração mínima do Estado juntaram-se as lutas das forças trabalhadoras organizadas no sentido de ampliar esse mínimo e assegurar melhores condições de vida possíveis em uma dada conjuntura. Seguindo a mesma lógica de idéias, a autora coloca que, na medida em que as pessoas com alguma deficiência foram-se tornando necessárias para integrar a força de trabalho diretamente, ou pela liberação dos que delas "cuidavam", determinadas políticas sociais foram surgindo (p. 24).
Na tentativa de pontuar como vêm-se afirmando em nosso país as políticas sociais públicas em relação às "pessoas com alguma deficiência", utilizamos reflexões sobre a educação especial, enquanto uma política pública de educação, a partir da análise das Leis de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação e da Política Nacional de Educação Especial. Esses são documentos--elementos que, ao longo da construção da trajetória das ações voltadas aos "deficientes", sejam elas de cunho eminentemente social ou educacional, refletem/ilustram as ações propostas pelo Estado.
Em termos de legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024/61. Essa lei, "proscrita" para muitos educadores da época, pois vinha sendo gestada desde 1946 (Jannuzzi, 1989), dedicou à educação especial o título X – artigos 88 e 89 – destacada, portanto, da educação geral, comum, "normal".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
A Lei 4.024/61 garantia, apenas, aos "estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados" (Vasconcellos apud Jannção e os Deficientes Mentais, que surgiram nos fins dos anos 60. O atendimento educacional especializado se efetuará através das entidades privadas, as Sociedades Pestalozzi, fundadas nos anos 30 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, da década de 50.
Após, veio o período da ditadura militar, inaugurada com o golpe de 64, período no qual muito se falou na doutrina da interdependência em que se justificou a dependência cada vez mais acentuada da economia. Nesse período, ocorre também uma proliferação de legislação, que atinge todos os setores; assim, na Constituição de 1969 há a promessa de "lei especial sobre assistência à maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação dos excepcionais" (título IV, parágrafo 4).
A década de 70 constitui-se em uma época na qual há grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, que beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do país (período ditatorial). Tal concepção vai-se fazer presente, também, na literatura sobre educação especial, "notadamente nos documentos que asseguram o grupo-tarefa encarregado de elaborar o Projeto Prioritário, do Plano Setorial de Educação para o triênio de 72-74 e que dará origem, em 1973, ao CENESP". Mesmo depois da criação desse órgão e da reafirmação da emenda constitucional no 12 (1978), a qual garantia legalmente a instrução especial e gratuita aos portadores de deficiência, continuaram as instituições particulares a atender esses alu-

nos em maior número que o serviço público. De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições especializadas públicas; entretanto, para a deficiência mental surgiram 213 particulares. Para os deficientes visuais, auditivos e múltiplos foram criadas 15 públicas e 49 particulares (Jannuzzi, 1989, p. 20).

(...) a convivência ambígua dos setores público e privado em nosso país acaba por caracterizar-se numa "parcial simbiose", permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas. Como exemplo, Jannuzzi aponta a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que ocorre através da influência das entidades privadas de educação especial. (Jannuzzi apud Kassar, 1998).

Nesse sentido, surge a LDB 5.692/71 que, em seu artigo 9o, reitera "tratamento educacional especializado para os que apresentem deficiências físicas e mentais", mas deixando aos conselhos de Educação a tarefa de colocar normas nesse setor (Vasconcellos apud Jannuzzi, 1989, p. 20). Essa lei, com a redação alterada pelo diploma 7.044/82, leva a entender, em seus termos, que há uma recomendação contrária ao preceituado no artigo 88 da Lei 4.024/61, e também que, embora desenvolvida por meio de serviços especiais, a "educação de excepcionais" pode enquadrar-se no "sistema geral de educação" (Mazzotta, 1996, p. 69).

Para a autora, o entendimento disso passa pelo fato de que, de um modo geral, a LDB 4.024/61 não se preocupou com a educação popular e, assim, perpetuou a continuação das relações sociais vigentes. "Então por que se preocupar com os grupos minoritários da EE, que são ainda mais desprotegidos, quando vinculados às camadas populares?".

Assim, vamos ver que tanto na Educação Popular quanto na Especial, vão ser os grupos particulares os mais atuantes (...) O Estado vai procurar fazer-se presente através das Campanhas Nacionais de Educação, que, como sabemos, atuaram por meio do voluntariado, em função da boa vontade, sem quase nenhuma orientação profissional. É também por meio delas que o Estado se faz presente na EE: pelas Campanhas de Educação dos Deficientes da Visão, da Audi-A LDB 9.394/96, por sua vez, tem sido ainda motivo de muita análise e, portanto, destacamos alguns pontos que por ora parecem consensuais.

O fato de essa lei reservar um capítulo exclusivo à educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (Ferreira, 1998). A presença da educação especial na lei certamente reflete um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos.

Assim, a educação especial aparece no texto compondo o Capítulo V, entendida, para efeitos da própria lei, "como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (art. 58). Além do que consta nos parágrafos acerca das modalidades, das formas de atendimento e da oferta, a lei traz, em seu artigo 60, parágrafo único, a normativa de que "o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo".

Para Savianni,

(...) a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se confi- gurar como um capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (o art. 9) do Capítulo I que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus. (1997, p. 218)

No entanto, na opinião de Castro (1997), tal avanço ainda não se verifica na prática; o termo preferencialmente, presente no texto legal, mais uma vez (também consta na Constituição de 1988, Capítulo II, artigo 208), enseja chamar atenção para a ambiguidade que permanece na legislação, permitindo interpretações diversas. "Desse modo, a lei deixa 'brechas' para que a educação das pessoas com deficiência se realize de acordo

com os interesses das instituições, ou seja, de acordo com as preferências de seus dirigentes.".

Outra normativa interessante de se analisar no contexto das políticas públicas para educação especial são os textos dos Planos Nacionais de Educação. O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 (com vigência até 1970) e resultou da integração dos três planos federais de normas para a distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para a educação. Durante todo o período dos governos militares, de 1964 a 1985, houve três planos nacionais de desenvolvimento (PNDs), nos quais as questões sociais não foram encaradas como substantivas. "Mesmo no II PND (1980-1985), em que o 'Governo conclama a sociedade a assumir suas responsabilidades na condução de seu destino', persiste a linguagem econômica presente nos PNDs anteriores".

No que diz respeito ao I PND (1972-1974), no Plano Setorial de Educação e Cultura, os "excepcionais" são definidos como os "mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim todos os que reque- rem consideração especial no lar, na escola e na sociedade".

As diretrizes para a educação especial nesse plano foram a Integração e a Racionalização, com a definição de duas grandes linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministrasse a educação especial. No mesmo período desse plano, no ano de 1973, é criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) e, junto com ele, um Fundo de Educação Especial, de natureza contábil. Em 1977, o MEC elabora o I Plano Nacional de Educação Especial, para o triênio 77-79, em consonância com as diretrizes do II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975-1979; as diretrizes que conduziram tal plano foram Ação de Extensão do Acesso à Educação (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado), Ação Otimizadora (aproveitamento sob o ângulo pedagógico-administrativo), Ação Preventiva (diagnóstico e atendimento precoces), Ação de Aperfeiçoamento (do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível) e Ação Continuada (educação permanente).

No que diz respeito aos recursos financeiros, "de um montante de cento e quarenta e oito milhões e quatrocentos e noventa mil cruzeiros, foram previstos 58,70% para as Instituições Privadas e 14,48% para os Sistemas Estaduais de Ensino" (Mazzotta, 1989, p. 12). Em relação ao II PND, de 1980/85, a análise deste autor centra-se no Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituída em 1980 pelo MEC; isso porque não lhe foi possível localizar um plano específico decorrente do Plano Setorial de Educação e Cultura.

Em tal Plano de Ação, destacam- se as "novas tendências" de Integração e Normalização, com sete objetivos pontuais: Conscientização, Prevenção, Educação Especial, Reabilitação, Capacitação Profissional e Acesso ao Trabalho, Remoção de Barreiras Arquitetônicas e Legislação. Os recursos financeiros não são detalhados. Em 1985, já em plena "Nova República", o CENESP/MEC elaborou um plano intitulado "Educação Especial – Nova Proposta", que buscava a redefinição urgente da política para a educação especial no Brasil, "a fim de que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e aos superdotados seja compreendido como responsabilidade coletiva"

Os princípios norteadores foram Participação, Integração, Normalização, Interiorização e Simplificação. No I PND/Nova República, de 1986 a 1989, foi alvo de preocupação o desenvolvimento social, sendo a questão detalhada em "pobreza, desigualdade e desemprego". De acordo com o levantamento do autor, a principal diretriz para a educação é "assegurar a todos acesso ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade".

Notadamente, há uma busca pela recuperação de credibilidade da escola pública, com o delineamento de sete programas, dentre eles, o de "redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino". A partir deste plano, o presidente José Sarney institui a

CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 29 de outubro de 1986. Esta, por sua vez, elaborou um Plano Nacional, que foi aprovado pela Presidência da República e teve como objetivo específico implantar uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Na busca pela "ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiências", reiterando que a Sociedade e o Estado compõem uma só realidade no ataque a esse problema, o plano apresentou quatro Programas de Ação: Conscientização, Prevenção de Deficiência, Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiências e Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho.

Em meio a todo um pacote de reformas administrado pelo Governo Federal, atualmente, está em pauta a discussão do novo Plano Nacional de Educação, com as diretrizes para a próxima década. Tramitaram, para efeitos de votação no Congresso, duas alternativas, sendo uma a proposta do executivo e a outra conhecida como a Proposta da Sociedade Brasileira – da CNTE.

Resumidamente, na Proposta do Executivo (de 1998), a educação especial apresenta sérias questões a serem sanadas, minimizadas e/ou erradicadas; constam como problemáticas as questões relativas ao acesso à formação escolar; à ausência de informações sobre essa população, o que compromete o planejamento na área; ao número irrisório de matrículas (atendimento muito reduzido e precário); ao desaparelhamento das escolas e à falta de capacitação de professores habilitados; à necessidade de se prover a integração parcial efetivada por meio de classes especiais, sempre que não seja possível a integração total do educando com necessidades educativas especiais.

O esforço para eliminar a prática de encaminhamento pedagógico irregular de alunos que não são portadores de deficiências para o atendimento especializado; ao apoio por parte do governo às instituições da sociedade civil que colaboram com a área por meio de associações filantrópicas; ao entendimento de que o atendimento dos alunos com necessidades especiais não se limita à área educativa, mas envolve especialistas principalmente das áreas da Saúde e da Psicologia, dependendo também da colaboração de diferentes órgãos do poder público, especialmente os vinculados à saúde e assistência social, inclusive em termos de recursos (Plano Nacional de Educação, 1998, p. 55-57).

A partir desse diagnóstico, o Plano apresenta algumas metas que são, praticamente, as mesmas que ficaram na redação final desse plano na Comissão de Educação á no Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, consolidado na plenária de encerramento do II CONED e do II Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte (MG), em 9 de novembro de 1997, o diagnóstico da educação especial faz uma crítica bastante atualizada e prudente em relação à área.

Assim trazia o texto:

> A Educação Especial, sempre tratada como apêndice da educação regular, com caráter assistencialista, discriminatório e, portanto, excludente, continua com tal conotação na nova LDB. Não fica explícito se o Estado assumirá a Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino ou se o Poder Público se responsabilizará apenas pela educação especial de crianças de 0 a 6 anos de idade. Com isso, além de ser mantido o viés assistencialista e induzir à iniciativa privada tal modalidade de ensino, constata-se que, a depender do Poder Público, não há políticas para mudanças significativas no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, seja quanto ao acesso seja quanto à qualidade desse atendimento (Plano Nacional de Educação/A Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 22).

O texto do referido plano ainda trazia a consideração de que se, paralelamente ao avanço da concepção inclusiva de educação especial, não correspondessem ações concretas de financiamento que garantam essa política, a segregação e a não-integração do indivíduo com necessidades educativas especiais poderá ser reforçada (id., ibid.). A política inclusiva, conforme entendia esse

plano, "não consiste apenas na permanência física dos portadores de necessidades educativas especiais junto aos demais alunos.
Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades" (op. cit., p. 23). A partir desse plano, "a Educação Especial é concebida com os mesmos objetivos da educação geral e fica incluída em todos os níveis e modalidades da educação regular" (id., ibid.). Dentro dos níveis e modalidades de educação, item 4 do plano, a educação especial está contida na explanação dos fundamentos da educação básica e assim preconizava:

EDUCAÇÃO ESPECIAL
A Educação Especial, que vinha sendo orientada por uma política que reforçava, e vem reforçando, as tendências privatistas e segregacionistas, por influên- cia das entidades privadas e filantrópicas, aliadas à omissão do Estado, será considerada como modalidade de ensino, na educação regular, fortalecendo-se, na perspectiva da educação pública, as necessidades próprias de suas peculiaridades ao longo de todos os níveis e modalidades da educação (Plano Nacional de Educação/A Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 76).
Tratava, portanto, esse plano, de considerar que para a área da educação especial o acesso à rede pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, deveria se constituir em linha orientadora das metas, a partir do direito, instituído nas leis maiores, de que o ensino gratuito para todos é dever do Estado.
Atualmente, a discussão em torno do novo Plano Nacional de Educação está sintetizada na última versão – redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, atualizada em 15 de dezembro de 1999. A educação especial está contemplada especificamente no item das Modalidades de Ensino, com praticamente o mesmo texto e estrutura da Proposta do Executivo, de 1998. Apesar das propostas e ideias consoantes com a real situação da educação especial em termos de país, o texto permanece na linha de pensamento da LDB 9.394/96, incentivando a iniciativa privada a atuar na área e salvaguardando-se um direito de "não- integração" daqueles alunos com deficiências consideradas "graves", o que lhes impossibilitaria de estudar e conviver com os "alunos normais", por exemplo.
Para encerrar esta pequena digressão a respeito do assunto, utilizo a reflexão de Carvalho (2000, p. 16), quando salienta que: Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade, o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com uma duplicidade de educações (latu sensu), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da "clientela".
Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social. Finalmente, tratamos um pouco da Política Nacional de Educação Especial, documento específico para essa área no Brasil.
A PNEE foi elaborada pela Secretaria de Educação Especial e publicada em dezembro de 1993. Em sua Apresentação, essa política está definida como "a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos".
Ademais, deseja "garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade nem sempre é respeitado". A PNEE apóia-se na Constituição Federal (de 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (de 1990), no Projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases (de 1993) e no Plano Decenal de Educação para Todos (de 1993); destaca a importância da participação conjunta, das três esferas governamentais (federal, estadual e munici-

pal) e da sociedade para melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre suas ações, a busca de articulação com o Conselho Federal de Educação, ainda que tardiamente, constitui importante passo para a melhoria da educação especial, pois a aproximação das diretrizes dos dois órgãos federais poderá favorecer a configuração da educação especial no cenário educacional brasileiro. Uma análise detalhada e criteriosa de tal política pode ser apreciada no trabalho de Mazzotta (1996).

Diante de todas as considerações a que procede na obra citada, conclui pela "ausência de uma 'Política Nacional de Educação Especial'", alertando para o fato de que os elementos que poderiam compor uma tal política, na verdade, encontram-se diluídos nas diversas políticas públicas; acrescenta que à PNEE falta precisão, coerência e clareza.

Uma Política Nacional de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais. Isto não significa que, necessariamente, a política nacional deva estar dimensionada em um determinado documento oficial, mas que os princípios e propostas para a educação especial estejam coerentemente contemplados na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais. O documento Política Nacional de Educação Especial cumpriria melhor seu papel como texto subsidiário às políti- cas educacionais (op. cit., p. 127-128). Uma tal Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como à parte da política educacional geral (...). Assim, é no contexto da educação geral que de- vem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial. (op. cit., p. 201)

Das análises depreendidas em relação à temática em tela, portanto, percebe-se que o campo da educação especial no contexto da educação brasileira, no que tange às questões das políticas públicas, vem-se defrontando com, pelo menos, duas bastante complexas: em primeiro lugar, uma contestação/problematização em relação à "carência" de políticas públicas adequadas e suficientes para o setor, especificamente para as pessoas com necessidades educacionais especiais; de outra parte, quando da existência de propostas de gestão ou de um ordenamento legal mais específico e definido para a área, depara-se com uma série de elementos críticos que sugerem inadequações de tais propostas/normas/leis/diretrizes, das mais variadas ordens, sejam elas de cunho econômico, social, cultural, político ou mesmo educacional propriamente dito.

Dessa complexificação de elementos, origina-se o que denominamos como crise em/da educação especial a qual, em nossa opinião, deve ser otimizada de forma a transformá-la em uma oportunidade para um repensar nessa modalidade de educação. Como elementos principais dessa nova fase que hoje caracteriza os processos que envolvem e com os quais se envolve a educação especial poderíamos dizer que estão as questões relativas ao conceito (o que é? para quem? para quê? quando/até quando? onde e como?), à terminologia em- pregada, seus significados e significantes, e à nova ordem proposta a partir dos movimentos de integração/inclusão educacional do aluno dito de "educação especial" nas classes ditas "normais/regulares" de ensino.

Essas são questões políticas da área que têm dimensão mundial, mas que refletem com intensidade diferenciada em alguns países e regiões. Agregado às questões das políticas públicas atuais educacionais, é importante considerar todo um quadro político-normativo que acaba por influenciar diretamente tais questões. Em termos de país, atualmente vive-se um momento sócio-histórico e político no qual temos sentido diuturnamente os efeitos de uma sempre agravante insuficiência histórica das/nas políticas sociais públicas, efeitos esses que são explicitados, entre outras coisas, pelas ações da sociedade civil, que tem buscado alternativas e soluções, assumindo tarefas que deveriam ser executadas pelo Estado (no caso da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, isso se exemplifica com a participação incontestável e de longa data das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais, entre outras).

Conforme Mousquer (1999), com a racionalidade absoluta do trabalho, demarcada pela passagem da modernidade para a pós-modernidade, o estado de bem-estar social aparece de forma enfraquecida, pelo fato de não conseguir superar a crise do capitalismo, assumindo uma postura secundária no crescimento do país, transferindo essa responsabilidade para a iniciativa privada, pela submissão aos interesses dos grandes grupos transnacionais.

Com a nova base técnico-científica que implicou mudanças profundas na produção, organização e divisão social do trabalho, o Estado intervencionista tem sofrido duras críticas pelo fato de não conseguir cumprir com as suas atribuições básicas evidenciando-se, assim, a proposta de regressão do tamanho do Estado.

Para a autora, o declínio do estado-nação efetiva-se, de fato, quando se obriga a compartilhar e, até mesmo aceitar, determinações globais emanadas de centros mundiais de poder, o que leva, obviamente, a reduzir e a reorientar os espaços da cidadania, tendo como referência o jogo de forças que preponderam em escala mundial, com um Estado que é acionado principalmente para implementar e legitimar as decisões emanadas a partir dos centros de poder.

Os organismos multilaterais (FMI, BIRD, OMC) possuem recursos não só monetários, mas também jurídico-políticos suficientes para orientar e impor políticas monetárias de cunho neoliberal, principalmente aos países menos desenvolvidos, periféricos, suscetíveis às orientações emanadas dessas organizações. Os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais acabam reduzindo os espaços dos chamados "direitos universais", os quais são gradativamente substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, sob a forma de ajustes, justificando esses fatos como necessários para o desenvolvimento da integração econômica, restando somente consequências nefastas às populações cada vez mais empobrecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto anteriormente, a visão liberal ainda prevalece nas políticas públicas em geral, mantendo-as fortemente vinculadas ao desenvolvimento econômico. Esse cenário tem determinado e restringido as intervenções do Estado brasileiro no campo da educação, especialmente no que se refere à formulação e execução de políticas educacionais inclusivas e transformadoras.

No contexto da educação especial, essa realidade reflete-se em desafios persistentes, como a falta de sistematização de dados, a desarticulação entre os níveis de governo e a ausência de planejamento integrado que garanta o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. Essas limitações comprometem a efetividade das políticas públicas e dificultam avanços significativos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Diante disso, é essencial repensar a função social da escola e fortalecer sua capacidade de acolher as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A construção de uma educação inclusiva passa pelo reconhecimento da diversidade como valor e pelo compromisso de oferecer condições reais de aprendizagem a todos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

O momento atual exige que a educação avance para além dos modelos tradicionais e fragmentados, priorizando práticas pedagógicas que integrem conhecimento, sensibilidade e criticidade. O desafio está em promover uma formação humana ampla, que una razão e emoção, teoria e prática, conhecimento e convivência.

Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas de educação deve estar pautado em ações articuladas e democráticas, capazes de romper com paradigmas excludentes e assegurar uma escola para todos. Somente assim será possível construir um sistema educacional comprometido com a equidade, a cidadania e a emancipação humana, garantindo o direito à aprendizagem como um bem comum e inalienável.

REFERÊNCIAS

___. Política Nacional de Educação Especial. Cadernos CEDES, São Paulo, n.23, p.5-15, 1989.

___. Políticas sociais públicas de educação especial. Vivência, São José, n.12, p.24- 25, 1995.

Alegre: Mediação, 2000. CASTRO, M.A.B. de. Inclusão escolar: das intenções à prática: um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN. Campinas: UNICAMP, 1997. (Dissertação de mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.)

AZEVEDO, J.M. L. de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo.)

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

BRIZOLLA, F. Educação especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.) CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto

COMISSÃO ORGANIZADORA DO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: II CONED, 1997.

JANNUZZI, G. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. Cadernos CEDES, São Paulo, n.23, p.17- 22, 1989.

KASSAR, M. Liberalismo, neoliberalismo e a educação especial: algumas implicações, Cadernos CEDES, N. 46, P. 16-28, set, 1998.

LUCE, M.B.M. A educação especial como uma estratégia da política pública de educação. [S.l.: s.n.], 1994. Texto apresentado no painel "Realidades e Perspectivas da Educação Especial" do I Seminário de Educação Especial. Porto Alegre.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MOUSQUER, M.E.L. O espaço da ação comunicativa na gestão do processo escolar: desafiando limites para uma nova identidade da escola. Porto Alegre: UFRGS, 1999. (Anteprojeto de tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.)

PRESTES, N.M.H. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia; 36).

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000. (v.1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

SAVIANNI, D. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

A LUTA TAMBÉM FOI DELAS? AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS MULHERES NO EMBATE CONTRA A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

JULIANA BORGES

RESUMO
A forma como as mulheres são representadas nas diversas formas de luta e embates contra a Ditadura Militar nos livros didáticos de História atuais, bem como a forma que este assunto é abordado ou excluído neste tipo de produção. Compreender como a produção didática se situa em relação ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), visto que esse possui papel fundamental na produção e distribuição dos livros didáticos, uma vez grande parte do mercado consumidor desses livros constitui-se de escolas da rede pública, logo a aprovação no PNLD é um ponto fundamental para o sucesso de venda das editoras A principal fonte utilizada serão os livros didáticos de história para o ensino médio. Trabalharemos com três coleções didáticas aprovadas pelo PNLD/2012. O estudo é baseado na análise das coleções didáticas "Novo Olhar: História", "História das Cavernas ao Terceiro Milênio" e "História em Debate", observando como os autores abordam o tema da ditadura militar e a participação das mulheres nesse período. Analisamos como as mulheres são representadas de forma secundária nos livros didáticos. A abordagem sobre a ditadura militar é predominantemente crítica, enfatizando aspectos como repressão, censura, tortura e morte. As mulheres são mencionadas mais em anexos ou textos suplementares do que no corpo principal dos capítulos sobre a ditadura. A presença de imagens de homens é mais frequente do que de mulheres, mesmo em capítulos que tratam especificamente de temas femininos. A materialidade dos livros didáticos, incluindo a seleção de imagens e a estrutura dos conteúdos, desempenha um papel importante na perpetuação dessas representações.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; PNLD; ensino de história; ditadura militar

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de analisar a relação entre a materialidade de três coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 voltadas ao ensino médio e o modo como incide nas representações das mulheres no embate contra a ditadura militar (1964-1985), são elas: a coleção Novo Olhar: História dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini da Editora FTD; a coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio dos autores Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota da Editora Moderna; e a coleção História em Debate dos autores Rosiane de Camargo e Renato Mocellin da Editora do Brasil.

A escolha do ensino médio para abordar essa questão se justifica porque é nesta fase da aprendizagem que os conteúdos históricos escolares estão mais sedimentados, bem como as representações sociais sobre a história e, sobretudo, de gênero, classe, etnia, entre outras. É imprescindível verificar como os autores dessas coleções enfrentam ou não essas representações, visto também que é menor o número de trabalhos acadêmicos que analisam os livros didáticos de história para o ensino médio e a relação entre materialidade dos impressos e as concepções que veiculam. Porém, é preciso adiantar que mesmo em livros didáticos de história para o ensino fundamental II (de 6º a 9º anos), com maior tradição editorial no Brasil, as conclusões não são nada animadoras:

(...) deve-se considerar que esses livros possibilitam um pequeno começo na abordagem da mulher no material didático de História, e os autores reconhecem a presença dessa discussão historiográfica, embora não escolham marcantemente o tema na definição dos conteúdos, apesar de ser isso possível. Os textos aparecem como informação complementar, para serem vistos rapidamente, ainda que o trabalho seja respeitoso. Pode-se perceber, enfim, que a pressão política e social dos movimentos das mulheres acaba por produzir a noção “politicamente correta” ou “moderna” da necessidade de introduzir

a temática feminina nos materiais didáticos. Mas a forma pela qual essa representação ocorre indicia que a constituição da sequência canônica de conteúdos, com raízes no século XIX, compõe um núcleo pouco permeável de informações/conhecimentos, sobre a qual as "modernizações" acabam por gerar apêndices, e não uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos e contar a História do Brasil (...). De um modo geral, o aspecto político e econômico continua sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas "novidades" sejam incorporadas. Ou seja, o público, o oficial e os "grandes" nomes da História continuam com lugar assegurado, enquanto mulheres, assim como pobres, as crianças e os negros, como não estão efetivamente presentes na vida pública, continuam de fora, ou, no máximo, entram como parte complementar, fora do texto principal, na maioria das vezes, ganhando o status de peculiar e exótico. (CERRI, Luis Fernando & FERREIRA, Angela Ribeiro)

A análise das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2012 revela que, embora haja uma crescente preocupação em incluir as mulheres nos conteúdos históricos, a abordagem ainda é superficial e limitada. As mulheres são frequentemente apresentadas em papéis secundários ou em contextos específicos, como a luta pela igualdade de direitos, mas raramente são apresentadas como protagonistas da história.
Além disso, a forma como as mulheres são representadas nas coleções didáticas reflete as desigualdades de gênero presentes na sociedade. As imagens e os textos muitas vezes reforçam estereótipos e preconceitos, contribuindo para a perpetuação de uma visão limitada e distorcida da história das mulheres.
É importante destacar que a inclusão das mulheres nos conteúdos históricos não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A representação das mulheres nas coleções didáticas deve ser mais ampla e diversificada, incluindo suas realizações em diferentes áreas, como a ciência, a política, a arte e a cultura.
A análise das coleções didáticas também revela a importância de se considerar a materialidade dos impressos e as concepções que veiculam. A forma como os conteúdos são apresentados, a linguagem utilizada e as imagens escolhidas podem influenciar a percepção dos alunos sobre a história e as mulheres.
Em resumo, a análise das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2012 destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa da história, que inclua as mulheres como protagonistas e não apenas como personagens secundárias. Isso requer uma mudança na forma como os conteúdos são apresentados e uma maior atenção à materialidade dos impressos e às concepções que veiculam.

DESENVOLVIMENTO
Para desenvolver a temática e verificar até que ponto as afirmações acima se confirmam ou não para os livros didáticos de história voltados ao ensino médio, esta monografia será dividida em itens, mas não necessariamente em "partes" ou "capítulos", pois expressam uma trajetória de pesquisa e análise bastante circunscrita. No primeiro item, "Coleções de cerceamentos", delinearei como as coleções didáticas estão premidas entre as políticas públicas de inclusão, do currículo e de avaliação dos livros didáticos e as empresas privadas que produzem esses materiais. Nos itens subsequentes, "Um novo olhar?", "As mulheres no terceiro milênio?" e "Onde se situa o debate?", analisarei cada coleção em particular e, especificamente, os capítulos dos livros que abordam o tema da ditadura militar e sua relação com as representações das mulheres no período, articulando com a questão da materialidade dos impressos. Nas considerações finais, farei um balanço do que foi investigado refletindo sobre a teia de cerceamentos que envolvem as representações das mulheres nos livros didáticos.
A escolha de livros didáticos de história como fonte para o objeto de estudo justifica-se como um novo modo de abordar as representações das mulheres nos embates contra a ditadura militar e sua relação com

finalidades educativas atribuídas ao ensino escolar, sobretudo o de história, e que são definidas pelas reformas educativas e políticas curriculares. Estas se materializam nas formas de produção, circulação e uso dos saberes e que devem garantir os valores que uma dada sociedade deseja reforçar, mudar ou perpetuar às futuras gerações. Esse estudo nos parece pertinente, pois poderá contribuir ao debate que envolve os livros didáticos de História, o seu papel no ensino de História para a redefinição de políticas culturais no ensino básico e, principalmente, as das relações de gênero. Também será investigado quando, como e por que as mulheres aparecem representadas, assim como sua ausência, posto que o fenômeno da representação se constitui no jogo entre presença e ausência.

Parto de quatro hipóteses a serem investigadas e confirmadas na monografia: 1) Qual a relação entre presença/ausência (representação) das mulheres na ditadura militar e a produção dos livros didáticos e os seus sistemas de avaliação? 2) Quais os limites das ideologias sexistas na sua relação com o mercado da produção didática na atualidade? 3) De que forma os livros didáticos de história ao atenderem as orientações curriculares e aos programas de avaliação são compelidos a incluir ou excluir determinados temas, no caso, a participação das mulheres na ditadura militar? 4) Os embates das mulheres que são representadas nestes livros estão restritas à luta armada? Aparecem outras formas de participação e luta como a dos movimentos sociais?

As reflexões de Roger Chartier acerca das relações entre um texto e o modo como chega ao leitor são fundamentais para abordar o fenômeno da representação em três dimensões: do suporte da leitura (materialidade do impresso), o texto (e o que se pretende impor ao leitor) e, por fim, as apropriações (as leituras possíveis que escapam da lógica da produção textual e material e os diferentes usos do impresso). Em outras palavras, na relação entre três polos: o texto em si; o objeto que comunica o texto e o ato que o apreende. Porém, é preciso deixar claro que este trabalho não irá tratar das apropriações dos leitores empíricos, pois demandaria um estudo sobre os usos dos livros em sala de aula e entrevistas com os docentes que exacerbariam o tempo destinado a essa pesquisa.

Quando nos deparamos com uma coleção didática precisamos levar em consideração aspectos de sua materialidade para entendermos o seu conteúdo e sua leitura, ainda que prescritas pelo editor. No estudo de Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo sobre as coleções de livros destinados à formação de professores, pode-se aproveitar algumas sugestões para um roteiro de análise, ou melhor, dos dispositivos editoriais das coleções: ao lançar coleções de livros pretende- se baratear os custos para o comprador, em nosso caso, o próprio governo, por isso deve se estar atento às estratégias de padronização de cobertura (capa, lombada, quarta-capa), de estrutura interna (modelo de textos) e de divulgação, conferindo identidade à coleção; outro aspecto é a seleção de textos e autores que, em nosso caso, se dá pela citação e uso recorrente de livros indicados aos professores e aos alunos chancelados pelo editor; por fim, mas não menos importante, o aparelho crítico da coleção:

(...) os prefácios, as notas do tradutor e os comentários de especialistas introduzidos nos volumes que a compõem. O aparelho crítico é dispositivo de homogeneização dos livros e de sua integração à coleção, e ao mesmo tempo, dispositivo de produção de um diferencial: o volume pertence à Coleção apresenta-se como produto único, que oferece algo à mais para o leitor, além o texto publicado. O investimento no aparelho crítico pode promover a didatização da obra ou a sofisticação de sua apresentação. Em ambos os casos, é dispositivo de produção da unidade e da identidade da coleção. Assim, índices remissivos e onomásticos, prefácios, exercícios, sumários, temários, notas de tradução ou do editor, etc., adaptam o texto e o integram ao padrão da coleção. O aparelho crítico contém sempre uma proposta específica, que orienta o leitor para uma determinada forma de se apropriar do conteúdo do impresso ou do conjunto do qual ele pertence e, por meio dele, é possível entrever

o leitor destinatário, desenhado pelo editor.

Sendo assim, não podemos deixar de vislumbrar o papel que as editoras exercem nesse processo, mas também as especificidades de uma coleção de livros didáticos, isto é, que deve contar com leitores especializados para avaliá-los (agentes da noosfera) antes de sua publicação e aprovação final para a venda. Neste sentido, não cabe somente aos autores e editores à responsabilidade pela presença/ausência de determinados temas e conteúdo das coleções. Como sublinhou Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca:

Cumpre destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores. (CARVALHO, Marta Maria Chagas de & TOLEDO, Maria Rita de Almeida)

Como escreveu Chartier há diferença entre o texto e o livro, cabe aos autores escreverem o texto, no entanto, quem efetivamente faz o livro é a editora7. O livro didático é um material destinado ao grande público de alunos e professores de diferentes regiões do Brasil e se trata de uma fonte importante de renda das editoras que os comercializa. Logo, estão intimamente vinculadas ao PNLD, pois sem a sua aprovação ficam em enorme prejuízo por investirem na elaboração do livro e depois não alcançarem as vendas, o que a lista de coleções aprovadas pelo PNLD possibilita. Por sua vez, o PNLD encontra respaldo para analisar as coleções a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda que a avaliação não se reduza às diretrizes curriculares, mas também as especificidades teóricas e metodológicas da área de história, de ensino-aprendizagem, de editoração e do manual do professor.
Portanto, não podemos negar que o PNLD e os PCNs exercem significativa influência sobre a elaboração das coleções didáticas. Pois, se há um espaço menor das mulheres no embate contra a ditadura militar em relação aos homens, a pressão que as editoras exercem sobre a elaboração das coleções gera significativa influência sobre seus conteúdos, ou seja, não podemos concluir que a ausência ou a menor ênfase ao tema das mulheres possa ser atribuída necessariamente à negligência ou desinteresse dos autores. Não se trata do desconhecimento dos autores da historiografia recente que aborda os embates de mulheres contra a ditadura militar, até porque parte dessa historiografia aparece como indicação de leitura 9. A questão é: por que prevalece uma história pública em que os homens exercem a função de principais atores políticos do período? Parece haver mais um compromisso de atender uma tradição curricular que se sobrepõem as inovações pretendidas pelo conteúdo ou forma de apresentá-lo, pois o novo pode prejudicar a estabilidade comercial do que se encontra bem-sucedido, isto é, do negócio da venda das coleções didáticas, como escreveu Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca:

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais (...) considerando-se o volume de recursos governamentais utilizados na aquisição e distribuição de livros didáticos, o setor editorial brasileiro estabeleceu fortes dependências em relação ao programa. (MIRANDA & LUCA, op. cit., p. 128.)

Por essa razão que das dezenove coleções avaliadas no PNLD de 2012, apenas duas optaram por uma história temática. Nas três

coleções que serão analisadas, até mesmo a de história temática, o período é apresentado de forma semelhante, como nas recorrentes fotografias de Lula e do comício das "Diretas, já!". Sempre privilegiando uma abordagem política e pública dos eventos sobre a ditadura militar.

Outro aspecto recorrente nas coleções é a ênfase no caráter crítico da ditadura militar, mesmo quando há uma preocupação em demonstrar aspectos como a do crescimento econômico do período, como na Coleção Novo Olhar. Geralmente há um predomínio da crítica ao autoritarismo, a repressão, a censura, a tortura e a morte. O livro Brasil, nunca mais é usado frequentemente em excertos e/ou como sugestão de leitura como forma de demonstrar as práticas de tortura e o caráter cruel do período. Nas sugestões de livros, filmes e sites há também muitas sugestões em comum, como os sites Memórias Veladas e Tortura Nunca Mais; os filmes O que é isso, companheiro? e Batismo de sangue. Fica patente que a memória que prevalece quanto à ditadura é de um período marcado pela repressão e pela tortura. De que modo a perspectiva crítica sobre o período encobre as lutas de outros setores sociais e das mulheres no período que não restrito à luta armada?

Na maioria dos conteúdos abordados nas três coleções há mais convergências do que divergências, sendo que na maior parte dos conteúdos apresentados sobre o regime militar são escolhidos os mesmos eventos e episódios, todavia, quanto ao movimento da jovem guarda, há uma diferença, pois na Coleção Novo Olhar é abordado como alvo de críticas por ser encarada como uma arte mais alienante. Não haveria aqui uma restrição para uma compreensão mais abrangente sobre o papel das mulheres no período?

Nos personagens apresentados também há recorrência nas figuras de Herzog, Henfil, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, o estudante Edson Silva (morto pela Polícia Militar do Rio de Janeiro), Darcy Ribeiro, Glauber Rocha, Elis Regina, entre outros. No geral, nas três coleções há partes destinadas especificamente sobre as mulheres e ao reconhecimento de sua importância e participação nos eventos históricos, no entanto, a abordagem é feita em anexos, em textos suplementares ou ainda na parte destinada aos professores. No próprio capítulo que aborda a ditadura as mulheres aparecem com menor ênfase. As mulheres apresentadas são citadas como exemplos, mas nenhuma delas merece destaque como acontece com o cantor Chico Buarque, por exemplo, citado em um Box na coleção Novo Olhar como um "Sujeito na História" na qual é feita uma breve biografia do cantor destacando sua importância histórica. Em outras palavras, as mulheres aparecem, todavia em papel secundário, timidamente. Haveria uma tradição curricular que se manteria na abordagem desse período histórico percebido por meio de sua materialidade? Entretanto, há muitos estudos que demonstram a participação das mulheres nesse período em movimentos de esquerda e resistência como os estudos da historiadora Ana Maria Colling, assim como também da Elizabeth F. Xavier Ferreira, e também em movimentos de direita, na implantação e legitimação do golpe militar como aparece nos estudos da historiadora Janaína Martins Cordeiro. (CORDEIRO, Janaína Martins.
Direitas em movimento: a campanha da mulher pela democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.)

As mulheres não se constituíam como um bloco homogêneo e sua militância não se reduziam necessariamente contra a ordem vigente, o engajamento pode ocorrer no sentido contrário, pela manutenção da ordem. Ou seja, as mulheres tiveram um papel ativo nos dois lados, esquerda e direita, contra e a favor da ditadura militar, bem como fora de toda a discussão política do período. No entanto, essas mediações foram pouco discutidas nas coleções aqui analisadas. Não pretendemos traçar juízos de valor sobre as razões dessa abordagem, mas entender os motivos dessas escolhas por meio da materialidade das coleções.

Como em toda coleção didática há forte presença das imagens coloridas e com a referida legenda. A maior parte delas é de homens, as mulheres aparecem em número reduzido e muitas vezes apenas como pano de fundo. Porém, no capítulo nove da coleção História em Debate que se refere especi-

ficamente as mulheres ("As lutas feministas no século XX"), a maioria são homens, 56%, embora o destaque do capítulo seja conferido à mulher. Há muitas fotografias de mulheres que lutaram contra a ordem vigente, como exemplos de mulheres engajadas. As mulheres são apresentadas como protagonistas de suas lutas, sempre contra a ordem corrente que as submetem e a restringem ao âmbito privado do lar, muitos exemplos de mulheres que lutaram em seu tempo por direitos políticos, sociais e sexuais são apresentados ao longo do capítulo. Há também alguns conceitos como feminismo e gênero assim como um frequente estímulo ao debate com os alunos sobre a situação atual das mulheres, pautando na ideia de que embora tenha havido muitas conquistas, ainda é preciso conquistar uma cidadania plena. O impacto do maior número de imagens dedicadas aos homens não seria maior do que a aprendizagem de conceitos novos como o de feminismo e gênero? Neste sentido, os dispositivos editoriais na seleção das imagens anulam ou atenuam a inovação nos conteúdos e conceitos com a permanência de uma tradição curricular que ainda apresenta os homens com os protagonistas da história como sinônimo de atuação política na vida pública?

Essas indagações são fundamentais para o estudo em questão e só podem ser respondidas quando se recorre à materialidade das coleções didáticas para entender o modo como as representações operam na manutenção e/ou modificação dos conteúdos dos textos e conceitos, bem como o tipo de leitura reforçada para seus usuários.

A análise das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2012 revela que, embora haja uma crescente preocupação em incluir as mulheres nos conteúdos históricos, a abordagem ainda é superficial e limitada. As mulheres são frequentemente apresentadas em papéis secundários ou em contextos específicos, como a luta pela igualdade de direitos, mas raramente são apresentadas como protagonistas da história.

Além disso, a forma como as mulheres são representadas nas coleções didáticas reflete as desigualdades de gênero presentes na sociedade. As imagens e os textos muitas vezes reforçam estereótipos e preconceitos, contribuindo para a perpetuação de uma visão limitada e distorcida da história das mulheres.

É importante destacar que a inclusão das mulheres nos conteúdos históricos não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A representação das mulheres nas coleções didáticas deve ser mais ampla e diversificada, incluindo suas realizações em diferentes áreas, como a ciência, a política, a arte e a cultura.

A análise das coleções didáticas também revela a importância de se considerar a materialidade dos impressos e as concepções que veiculam. A forma como os conteúdos são apresentados, a linguagem utilizada e as imagens escolhidas podem influenciar a percepção dos alunos sobre a história e as mulheres.

Em resumo, a análise das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2012 destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa da história, que inclua as mulheres como protagonistas e não apenas como personagens secundárias. Isso requer uma mudança na forma como os conteúdos são apresentados e uma maior atenção à materialidade dos impressos e às concepções que veiculam.

A seguir, apresento algumas sugestões para melhorar a representação das mulheres nas coleções didáticas:

Incluir mais imagens e textos que apresentem as mulheres como protagonistas da história;

Diversificar as áreas de atuação das mulheres, incluindo a ciência, a política, a arte e a cultura;

Abordar temas como a igualdade de gênero, a violência contra as mulheres e a luta pelos direitos das mulheres;

Incluir atividades e exercícios que promovam a reflexão crítica sobre a representação das mulheres na história;

Capacitar os professores para abordar temas relacionados à igualdade de gênero e à inclusão de mulheres na história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a relação entre a materialidade das três coleções didáticas e o modo como incide nas representações das mulheres no embate contra a ditadura militar a fim de compreender as razões pela qual nas três coleções embora haja partes destinadas especificamente sobre as mulheres, ao reconhecimento de sua importância e
participação nos eventos históricos essa abordagem é feita em anexos, em textos suplementares, em capítulos separados ou ainda na parte destinada aos professores. Em outras palavras, as mulheres aparecem tanto no texto quanto nas imagens, todavia em papel secundário, timidamente. No geral, as coleções apresentam as mulheres, mas de maneira a atender a obrigações legais impostas pelo PNLD e não as demandas sociais legítimas.

Sendo assim, o PNLD exerce significativa influência, visto que sem a aprovação das coleções as editoras ficam em enorme prejuízo por investirem na elaboração do livro e depois não alcançarem as vendas, o que a lista de coleções aprovadas pelo PNLD possibilita. O PNLD, entre outras razões, foi criado com a responsabilidade de incluir grupos excluídos da sociedade e da história, como o caso das mulheres, por essa razão as coleções didáticas são avaliadas levando em consideração, entre outros, os critérios de não promover uma imagem negativa e não apresentar uma visão estereotipada da mulher, embora não haja nenhuma forma direta e explícita de promoção negativa da mulher nas coleções, a ausência da sua participação nos processos históricos contribui para a perpetuação de uma visão secundária de sua atuação, no entanto, mesmo que as coleções não descumpram o critério estabelecido pelo PNLD, notamos que esses critérios não são suficientes.

Por sua vez, o PNLD encontra respaldo nos PCNs para analisar as coleções e mesmo o PCNEM preconizando uma organização de conteúdos diferente da linear- cronológica, que possibilitaria trabalhar com diferentes temporalidades há ainda nas coleções didáticas, mesma nas que se intitulam temática ou integrada, a recorrência numa organização linear-cronológica, visto que, o objetivo principal das editoras ao confeccionar uma coleção é ser aprovada pelo PNLD e ter sucesso de venda e, nesse contexto, a inovação curricular não é o interesse que norteia a produção de uma coleção didática.

As editoras preocupadas com a aprovação e posteriormente em serem escolhidas, geralmente, pelos professores nas escolas, continuam seguindo uma tradição em organização curricular que garante o sucesso de venda das coleções e não coloca em risco esse lucrativo negócio. Sendo assim, a organização do currículo de forma linear- cronológico se tornou um porto seguro para aceitação e venda das coleções didáticas pelas editoras. Ou seja, as omissões, as exclusões e as ideologias sexistas não se constituem numa clara concepção de história a ser seguida pela editora em detrimento de outra, mas de uma concepção de história difusa que tenta contemplar o mercado, os novos temas e metodologias sem se desprender da própria história das edições didáticas no Brasil. Há um constante embate entre tradição e inovação curricular que é ocultado no processo de produção editorial das coleções e que, dificilmente, se tornam explícitas para professores, alunos e, por que não dizer, no próprio produto final da editora. Ao passar pelas mãos de inúmeros profissionais, tais como autores, diagramadores, elaboradores de exercícios, banco de dados de imagens disponíveis pela editora e o seu processo de seleção, as concepções de história e as ideologias sexistas contidas nas coleções didáticas ficam perigosamente diluídas, abrindo espaço para todo tipo de esquecimentos, enquadramentos e generalizações.

Além disso, é importante destacar que a forma como as mulheres são representadas nas coleções didáticas reflete e reforça as desigualdades de gênero presentes na sociedade. A ausência ou a representação secundária das mulheres nos processos históricos contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, limitando as possibilidades de identificação e empoderamento das alunas.

A inclusão de mulheres em papéis secundários ou em contextos específicos, como a luta pela igualdade de direitos, não é suficiente para promover uma visão abrangente e equitativa da história. É necessário que

as coleções didáticas apresentem uma visão mais ampla e diversificada das experiências e contribuições das mulheres, incluindo suas realizações em diferentes áreas, como a ciência, a política, a arte e a cultura.

Para superar essas limitações, é fundamental que os professores e as editoras trabalhem em conjunto para desenvolver materiais didáticos mais inclusivos e representativos. Isso pode incluir a criação de recursos adicionais, como suplementos e atividades, que complementem as coleções didáticas e promovam uma visão mais ampla e equitativa da história.

Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para abordar temas relacionados à igualdade de gênero e à inclusão de mulheres na história, de modo a promover uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

Todos esses cerceamentos econômicos e políticos que envolvem a produção dos livros didáticos geram a superficialidade, fragmentação e a diluição das finalidades educativas, afastando uma inovação curricular e assim também afastando novos atores sociais, como as mulheres.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de & TOLEDO, Maria Rita de Almeida. "Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando Azevedo". In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). Cinco estudos em História e Historiografia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 93.

CERRI, Luis Fernando & FERREIRA, Angela Ribeiro. "Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História". In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, Roger. "Textos, impressão, leituras". In: A História Cultural: entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Maria Manuela Galhardo (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

CORDEIRO, Janaína Martins. Direitas em movimento: a campanha da mulher pela democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. Mulheres, militância e memória: histórias de vida, histórias de sobrevivência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tania Regina de. "O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD". In: Rev. Bras. Hist, vol. 24, n.48, São Paulo, 2004, p. 128. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext (acesso: 15 mar. 2024).

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA TERSI ALMEIDA

RESUMO:
A psicomotricidade é um campo de estudo que conecta o movimento do corpo ao crescimento mental, emocional e social da criança. No contexto escolar, sua aplicação é fundamental para o aprendizado, pois ajuda na coordenação corporal, na formação da identidade e na assimilação de conhecimento. Este artigo visa explorar a relevância da educação psicomotora nas escolas, enfatizando suas vantagens para o desenvolvimento holístico dos estudantes e sugerindo reflexões sobre como pode ser aplicada de forma pedagógica. O educador desempenha uma função crucial no crescimento psicomotor dos estudantes. É responsabilidade dele perceber e reconhecer eventuais dificuldades, além de sugerir atividades que promovam várias dimensões da motricidade. A incorporação de jogos, danças, circuitos motores, brincadeiras clássicas e atividades criativas amplia as oportunidades de aprendizado, tornando o espaço escolar mais envolvente e acolhedor. A capacitação contínua dos professores é igualmente importante, para que eles entendam a psicomotricidade como um elemento fundamental da prática educacional e não apenas como uma atividade de lazer.
PALAVRAS-CHAVE: psicomotricidade; escola; aprendizagem; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A instituição educacional, ao longo do tempo, firmou-se como um local que visa a formação holística do indivíduo, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos acadêmicos e assumindo a missão de apoiar o progresso físico, social, cognitivo e emocional dos alunos. Nesse cenário, a abordagem psicomotora se destaca, pois combina corpo e mente em um processo que favorece a aprendizagem e a construção da identidade infantil. Ao encarar o movimento como uma forma de expressão e um recurso para o aprendizado, a psicomotricidade permite que as crianças descubram seu corpo, entendam suas limitações e habilidades, melhorem a coordenação motora e criem vínculos mais profundos com o ambiente que as cercam.

Nos primeiros anos de escolarização, o desenvolvimento psicomotor influência diretamente o aprendizado. Elementos como a percepção do corpo, lateralidade, orientação tanto espacial quanto temporal, além da coordenação motora, fina e grossa, estão intimamente ligados à alfabetização e ao sucesso acadêmico. Crianças que apresentam dificuldades nessas áreas podem ter dificuldades em reconhecer letras, escrever palavras corretamente, organizar o raciocínio lógico e até interagir socialmente com os colegas. Assim, a falta de estímulos psicomotores adequados pode afetar não apenas o desempenho escolar, mas também a autoestima e a vontade de aprender.

Entretanto, a educação psicomotora não deve ser confundida com meras atividades lúdicas sem objetivos pedagógicos. É uma prática baseada em teorias sobre o desenvolvimento humano, que vê o movimento como um pilar fundamental na aprendizagem. Na Educação Infantil, isso se manifesta através de jogos e brincadeiras que permitem à criança explorar maneiras variadas de se movimentar, interagir e se comunicar. No Ensino Fundamental, essa abordagem se torna ainda mais estruturada, ajudando na organização do pensamento, no progresso da escrita, da leitura e na habilidade de resolver problemas. Assim, ao criar experiências corporais intencionais, a escola apoia o fortalecimento das funções cognitivas e das habilidades socioemocionais.

O professor desempenha um papel crucial nesse contexto. É sua responsabilidade elaborar atividades que envolvam movimento, expressão corporal e coordenação motora, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento de cada aluno e valorizando suas individualidades. Ademais, é fundamental que o professor veja a psicomotricidade como

um componente essencial da grade curricular, integrando-a com outras áreas do saber. Para isso, a formação continuada dos educadores se torna vital, garantindo que eles estejam capacitados para identificar dificuldades, sugerir intervenções e adotar estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais abrangente.

Assim, discutir sobre a educação psicomotora nas escolas é reconhecer que o ato de aprender não se restringe ao intelecto, mas envolve o corpo inteiro.

O movimento serve como um meio de comunicação e criação de conhecimento, e valorizá-lo no ambiente escolar abre mais oportunidades para inclusão, participação e desenvolvimento global dos estudantes. Nesse sentido, investir em práticas psicomotoras é uma maneira de promover uma educação mais integral, que forma indivíduos críticos, criativos e conscientes de si e de suas interações com o mundo.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação psicomotora é um aspecto essencial para entender e promover o desenvolvimento completo da criança no ambiente escolar. Ao conectar corpo, movimento e mente, a psicomotricidade permite à criança não somente aperfeiçoar suas habilidades motoras, mas também fundamentar a aprendizagem de competências cognitivas, sociais e emocionais. Desde os primeiros anos, o ser humano se relaciona com o mundo através do corpo, com gestos, posturas, movimentos e habilidades motoras como ferramentas essenciais de expressão e comunicação. Assim, a escola, atuando como um espaço educativo, desempenha um papel crucial em fortalecer essas vivências, reconhecendo o desenvolvimento psicomotor como uma parte indissociável do aprendizado.

O interesse pela psicomotricidade na educação ganhou destaque a partir da segunda metade do século XX, quando pesquisadores como Jean Le Boulch e Vítor da Fonseca enfatizaram a relevância do movimento no processo de aprendizado. Seus estudos demonstram que as crianças aprendem de forma integral, através da combinação de aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Portanto, a falta de estímulos psicomotores pode impactar negativamente estágios importantes do desenvolvimento, resultando em dificuldades em leitura, escrita, concentração e socialização. Assim, ao integrar práticas psicomotoras, a escola não só atua no desenvolvimento motor, mas também desempenha um papel vital na formação das habilidades que suportam a aprendizagem e incentivam a autonomia.

Wallon, um psicólogo médico, se dedica ao estudo do movimento humano, conferindo a ele um papel essencial na formação do psiquismo. Para ele, existe uma conexão entre movimento, sentimentos, emoções, ambiente e hábitos do ser humano. Seus estudos impulsionaram as investigações iniciais em reeducação psicomotora, entre outras pesquisas que contribuíram para o fortalecimento dessa área do conhecimento. Na década de 70, influenciado por Wallon, foram desenvolvidos trabalhos educacionais por Picq e Vayer, La Pierre e Le Boulch.

De acordo com Le Boulch (1986), a educação psicomotora fundamenta todos os aprendizados na pré-escola, fazendo com que a criança se torne consciente de seu corpo no espaço e no tempo, além de desenvolver a coordenação de seus gestos e movimentos. Isso ajuda a evitar dificuldades que podem ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária.

Piaget (1996) ressalta que as atividades sensório-motoras são extremamente relevantes para o desenvolvimento da inteligência. Portanto, desde a Educação Infantil, deve-se dar especial atenção às atividades motoras, pois são essenciais para o crescimento integral das crianças.

A psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimento espontâneo e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança

no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos alunos. (Le Boulch 1992)

A psicomotricidade visa estudar o ser humano em interação com seu ambiente, funcionando como uma área transdisciplinar que analisa a relação entre o psiquismo e a motricidade. Ao abordar o movimento humano, seu foco é o ser humano e seu corpo em movimento, em relação à sociedade e a si mesmo. O movimento é fundamental para o crescimento das crianças, especialmente nas fases iniciais, quando elas ainda não falam. Nessa fase, o movimento funciona como uma forma de comunicação, permitindo que expressem suas emoções e estabeleçam uma conexão com o ambiente. Durante esse período, o intelecto desempenha um papel significativo para o desenvolvimento infantil, interagindo com o aspecto cognitivo. Além disso, o movimento ajuda a criança a se relacionar com o mundo ao seu redor, possibilitando a formação de ideias, a noção de espaço e o desenvolvimento da lateralidade, entre outras habilidades essenciais. O aspecto afetivo, por si só, não altera as estruturas cognitivas, mas tem um papel importante em influenciá- las a mudar. No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, é crucial entender que cada criança é única e tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. Com o tempo, a criança começa a formar diferentes relações, o que modifica sua percepção em relação à afetividade.
Wallon diz:

(...) 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 pensamento movimento em ato (WALLON, 1979, p.33).

A motricidade é uma das origens da vida intelectual, assim caracterizando-se como um dos elementos fundamentais a ser trabalhado na Educação Infantil. O conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade da criança não podem ser isolados das emoções. Nesta perspectiva constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e com o meio em que vivem.
As atividades psicomotoras visam, vivenciar estímulos sensoriais que discriminem as partes do corpo e assim exercer um controle sobre elas. Implicando na aquisição da percepção e controle do corpo, lateralidade, equilíbrio, controle muscular e controle da respiração, vivenciar através da relação do próprio corpo com os objetos, noções de espaço e tempo, vivenciar situações que possam facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades que trabalhem a coordenação viso-manual.
Diante da importância do desenvolvimento infantil ver-se a necessidade de se conhecer as etapas do desenvolvimento humano, principalmente do desenvolvimento infantil, etapas essas que são: estágio sensório motor (0 a 2

anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 – 11/12 anos); operações formais (11/12 anos). Observaremos que as primeiras que as primeiras percepções corporais da criança irão expressar suas sensações, sentimentos e a partir do movimento a criança irá se conhecer.
Nessa perspectiva de criação de espaços sociais para a infância, á educação escolar se tornou um direito da criança e um dever do Estado, tornando o espaço institucional da escola um lugar socialmente reservado para as crianças. Dentro desse contexto, a educação de crianças pequenas emerge como um campo educacional que busca construir sua própria identidade a partir das especificidades e necessidades da pequena infância.
Durante a infância, o desenvolvimento psicomotor é responsável por conectar corpo e mente em experiências significativas. Atividades psicomotoras permitem que a criança descubra seus limites, controle suas emoções e aprenda a respeitar regras de convivência. Além disso, favorecem a socialização, uma vez que jogos coletivos e atividades em grupo estimulam a cooperação, a comunicação e o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante é a relação da psicomotricidade com a aprendizagem formal. Muitas dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico decorrem de falhas psicomotoras, como a falta de noção de lateralidade ou de orientação espacial. Ao trabalhar essas habilidades desde cedo, a Educação Infantil atua de forma preventiva, diminuindo os riscos de fracasso escolar e promovendo maior inclusão.

A psicomotricidade na educação infantil se dá principalmente através de brincadeiras, nas quais essas vêm ajudar no desenvolvimento psicomotor da criança durante a sua evolução. E para o desenvolvimento corporal a criança a psicomotricidade tem um papel fundamental para uma boa aprendizagem.

A psicomotricidade propõe a permitir ao homem sentir-se bem na sua pele permitir que se assume com realidade corporal, possibilitando a livre expressão de ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma expressão que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio para auxiliar a criança superar suas dificuldades e prevenir possíveis inadaptações.

Por estimulação psicomotora podemos entender como o processo que irá contribuir para um desenvolvimento harmonioso da criança no seu início de vida. A estimulação quer dizer despertar, o movimento.

Já a educação psicomotora abrange todas as etapas de aprendizagens da criança, e acontece em todos os momentos da vida através das percepções vivenciadas, como uma intervenção nos aspectos cognitivos, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo.

Segundo Le Boulch (1986, p. 25),

"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas."

Portanto a educação psicomotora é uma técnica, que através de jogos e exercícios levam a criança ao seu desenvolvimento integral.

Já a reeducação psicomotora é a ação desenvolvida em pessoas que sofrem com perturbação ou distúrbios psicomotores. E tem como objetivo retomar as vivências anteriores com falhas ou em que as fases foram ultrapassadas inadequadamente.

A criança no processo de seu desenvolvimento passa por várias etapas e precisa de métodos adequados para que venha ter um desenvolvimento de forma correta, pois a relação corporal com o meio torna o indivíduo mais confiante e proporciona uma visão mais ampla do espaço onde vivi e para a criança com o desenvolvimento dessas capacidades ajudará a mesma em todas as suas etapas da vida a ser um indivíduo saldável tanto na parte física, cognitiva e afetiva.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, que é quando a criança aprende a andar, ela se diverte em andar de um lado para o outro, sem um fim específico. Quanto mais ela exercita sua nova capacidade, ganha amadurecimento do sistema nervoso, aprimorando o seu andar e depois ampliando para outros movimentos como correr, pular e outras formas de movimento.

Nesta fase também, ela passa a ter uma experiência com a disponibilidade das mãos, onde ela passa a mexer em tudo, explora curiosa tudo o que pode alcançar, e não para em lugar algum. Aprendendo assim, aos poucos, coordenar os seus gestos e os movimentos as suas necessidades.

Outro aspecto da expressão do ato motor nesta fase é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, os ligados ao faz de conta e os que possuem função indicativa, como dar tchau, apontar, etc.

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto o comer, dormir, falar etc. É por meio dessas atividades que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

Dos quatro aos seis anos é a fase em que os gestos instrumentais ganham cada vez mais precisão, como segurar o lápis, fazer o encaixe de peças pequenas, recortar e colar.

Conforme a criança vai ganhando confiança, os movimentos passam a ser planejados para que ela alcance seus objetivos, e também no desenvolvimento de recursos de contenção motora, que é quando a criança consegue manter-se por mais tempo na mesma posição.

Esse maior controle sobre sua própria ação acaba resultando na diminuição da impulsividade motora que faz parte das crianças menores.

Encontramos vários jogos e brincadeiras que compõem o universo infantil e que fazem parte de diversas culturas que proporcionam conquistas na precisão dos movimentos e da coordenação, como pular amarelinha, empinar pipas, atirar com estilingue, jogar bolinha de gude etc.

Na Educação Infantil, a psicomotricidade se revela de maneira orgânica, por meio do jogo e de ações lúdicas. Atividades que envolvem correr, pular, dançar ou manusear objetos permitem que a criança vivencie o espaço, tenha consciência do seu corpo e crie vínculos com os outros. Esses exercícios não apenas promovem a coordenação e o equilíbrio, mas também auxiliam na construção da autoestima e do sentimento de pertencimento. No Ensino Fundamental, a psicomotricidade torna-se ainda mais estruturante, pois habilidades como orientação espacial, temporal, lateralidade e esquema corporal estão diretamente ligadas à alfabetização e ao rendimento escolar. Crianças que enfrentam dificuldades nessas áreas podem, por exemplo, confundir letras, inverter números ou apresentar limitações na organização do raciocínio lógico.

O professor desempenha um papel fundamental nesse cenário. Além de facilitar o acesso ao conhecimento, é sua responsabilidade observar e identificar as necessidades individuais, propondo atividades que ajudem a superar dificuldades psicomotoras. Jogos em grupo, circuitos motores, atividades rítmicas e exercícios de coordenação fina são ferramentas pedagógicas eficazes para fortalecer essas capacidades. Entretanto, para que essas ações sejam efetivas, é crucial haver investimentos em formação de professores e em políticas educativas que considerem a psicomotricidade como um elemento indispensável do currículo.

O professor da Educação Infantil deve assumir o movimento como linguagem pedagógica, planejando atividades que vão além da recreação e que tenham objetivos claros relacionados ao desenvolvimento infantil. Brincadeiras tradicionais, jogos simbólicos, circuitos motores, dramatizações e atividades musicais são recursos eficazes para estimular a psicomotricidade de forma prazerosa e significativa.

A escola, por sua vez, precisa valorizar a educação psicomotora como parte integrante do currículo, oferecendo espaços adequados para o movimento, materiais que favoreçam a exploração corporal e formação continuada aos docentes. Dessa forma, garante-se que a criança vivencie experiências que ampliem suas potencialidades e fortaleçam sua autoestima.

Durante a infância, o desenvolvimento psicomotor é responsável por conectar corpo e mente em experiências significativas. Atividades psicomotoras permitem que a criança descubra seus limites, controle suas emoções e aprenda a respeitar regras de convivência. Além disso, favorecem a socialização, uma vez que jogos coletivos e atividades em grupo estimulam a cooperação, a comunicação e o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante é a relação da psicomotricidade com a aprendizagem formal. Muitas dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico decorrem de falhas psicomotoras, como a falta de noção de lateralidade ou de orientação espacial. Ao trabalhar essas habilidades desde cedo, a Educação Infantil atua de forma preventiva, diminuindo os riscos de fracasso escolar e promovendo maior inclusão.

Assim, a educação psicomotora nas instituições de ensino não pode ser vista como uma atividade isolada ou de menor importância, mas sim como uma componente fundamental do processo de ensino. Ao permitir que a criança explore seu corpo, entenda suas limitações e aperfeiçoe sua expressão motora, a escola colabora não apenas para o êxito escolar, mas também para a formação holística do indivíduo. Em um ambiente educacional que procura continuamente novas maneiras de favorecer a inclusão, a apren-

dizagem significativa e o bem- estar, a psicomotricidade se revela como uma abordagem efetiva para o desenvolvimento integral do aluno.

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. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

Segundo Barreto (2000), "O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo". A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. Nos movimentos as crianças articulam toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação.

A prática educativa torna-se mais eficiente quando o professor é o agente mediador e a criança um sujeito participativo do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor deve utilizar em sala de aula o jogo e a brincadeira, não como meros passatempos, mas como instrumentos de construção da aprendizagem e de desenvolvimento da criança, utilizando a intervenção adequada para que os jogos e brincadeiras, além de proporcionar alegria e diversão sejam vias da aprendizagem. Nesse contexto, há a necessidade de inserir jogos, brincadeiras e o brinquedo na prática pedagógica diária. Porém, essa prática nem sempre acontece como o docente planeja, existem vários e sérios contratempos. Muitas escolas não possuem profissionais capacitados em seu quadro docente e não disponibilizam professores de educação física, cabendo aos professores de sala, executar os jogos e brincadeiras com seus alunos, onde muitos têm dificuldade e alguns acabam não trabalhando com os educandos.

Nesse caso, o grande problema é que, muitas vezes, a disciplina é malconduzida, pois esses professores se sentem despreparados, em virtude de a disciplina não fazer parte da grade curricular do curso de Magistério ou de Pedagogia em que eles se formaram. Por mais que no currículo esteja justificada a importância de se trabalhar conteúdos lúdicos com as crianças, a falta de preparo ou até mesmo o desconhecimento tornam essa experiência, tão importante para o desenvolvimento da criança, aspectos secundários na realidade escolar (TAVARES et al, 2011 p.19).

No entanto, se os problemas com a falta de aplicação dos conteúdos lúdicos estivessem apenas na inexistência de profissionais preparados, o problema estaria mais fácil de resolver, porém existem vários outros fatores que interferem na aplicabilidade de atividades lúdicas, como: espaço físico inadequado, a falta de espaços para as atividades práticas e a falta de material pedagógico para a realização dos jogos e das brincadeiras.

Nesse sentido, promover a vivência lúdica no contexto educacional torna- se fundamental para o desenvolvimento da criança. Diante desse contexto, o docente também deve atuar como um observador durante a execução das atividades lúdicas realizadas pelas crianças, considerando que elas podem fornecer

informações valiosas e, consequentemente, auxiliar na sua aprendizagem.

Atualmente, o tempo para brincar torna-se cada vez mais escasso, tanto dentro como fora da escola. Ao falar sobre espaço, recorda-se que há algum tempo, as brincadeiras eram realizadas na rua, ao ar livre. Atualmente, esse espaço foi reduzido, pois é perigoso brincar nas ruas e as residências nem sempre possuem um espaço para as brincadeiras. Esses aspectos evidenciam a importância de trabalhar o lúdico nas escolas, considerando que esse é o único espaço que algumas crianças têm para brincar ou jogar. As brincadeiras realizadas fora da escola, em espaços distintos do ambiente escolar, também contribuem para o desenvolvimento físico e mental da criança, além de possibilitar a socialização do participante, porém são realizadas espontaneamente, é um brincar livre, sem algum planejamento prévio, como ocorre nas instituições escolares. Já as brincadeiras ou jogos realizados no espaço escolar possuem um caráter pedagógico, com objetivos e planejamentos pré-estabelecidos pelo docente. Cada criança recebe um estímulo conforme sua idade, adequando a brincadeira ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o docente deve ter conhecimentos sobre o lúdico e aplicá-lo na escola, na prática docente, possibilitando o desenvolvimento integral da criança. No entanto, se os problemas com a falta de aplicação dos conteúdos lúdicos estivessem apenas na inexistência de profissionais preparados, o problema estaria mais fácil de resolver, porém existem vários outros fatores que interferem na aplicabilidade de atividades lúdicas, como: espaço físico inadequado, a falta de espaços para as atividades práticas e a falta de material pedagógico para a realização dos jogos e das brincadeiras.

CONCLUSÃO

A psicomotricidade, ao integrar corpo e mente, possibilita à criança explorar o mundo, desenvolver sua identidade, organizar o pensamento e construir aprendizagens significativas. Na Educação Infantil, sua relevância é ainda maior, pois o movimento é a principal forma de expressão e de interação da criança com o ambiente.
Este artigo demonstrou que a educação psicomotora contribui não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, mostrou que práticas psicomotoras bem planejadas podem prevenir dificuldades de aprendizagem e favorecer a inclusão.
Conclui-se, portanto, que a educação psicomotora deve ser considerada parte essencial do currículo da Educação Infantil. Para tanto, é fundamental que escolas e professores assumam o compromisso de valorizar o corpo e o movimento como linguagens pedagógicas, promovendo experiências ricas e significativas para as crianças.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO,
A. J. M. (Org.). Criança pede respeito: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

BARROS, Silvana Maria Santana. A psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola. Dissertação- FAMESP

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL.1

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL.3

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade – Teoria e Prática: estimulação,
educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise,1998.
FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo. Scipione, 1989.

HAETINGER, Max Gunther. Movimento.- 1. Ed., rev.- Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

JOBIM, A.P. ASSIS, A.E.S. Psicomotricidade: Histórico e Conceitos.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira,
1994.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a Psicomotricidade na idade de educação infantil. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

MÜTSCHELE, Marly dos S. Como desenvolver a psicomotricidade?
Loyola, São Paulo 1996.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. trad. de Maria Alice M. D' Amorim e Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda, 1996.

ROSA NETO, Francisco. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Celma Aparecida, Psicomotricidade na educação infantil e o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Dissertação (Especialização), AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO
JURUENA, Alta Floresta, 2015.

SILVA, Daniel Vieira da Educação Psicomotora. – 1. ed.,rev.atual. – Curitiba, PR. IESDE Brasil, 2012.
TAVARES, H. F. Ludicidade, corporeidade e arte. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

VAYER, P. O diálogo corporal. A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

VAYER P., PICQ L. Educação Psicomotora e Retardo Mental. 4 ed. São Paulo: Manole, 1988.

VYGOTSKY, L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA

KARINA SILVA CASSAIO

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiga, de forma aprofundada, os desafios e as possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar regular, um tema de crescente relevância social e educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, teve como objetivos principais analisar as percepções de educadores sobre a inclusão, identificar as práticas pedagógicas adotadas e avaliar os recursos disponíveis nas instituições de ensino para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. A metodologia adotada incluiu a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com um grupo diversificado de professores do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, complementadas pela observação participante em sala de aula, permitindo um entendimento holístico do contexto prático. Os resultados obtidos são multifacetados. Eles apontam, de maneira categórica, para a necessidade imperativa de formação continuada dos docentes, o aprimoramento das estratégias de individualização do ensino (adaptações curriculares e PDI - Plano de Desenvolvimento Individual) e a importância fundamental da parceria efetiva e constante entre família, escola e profissionais de saúde (equipe multidisciplinar). Verificou-se que, apesar dos avanços significativos na legislação e da crescente conscientização social sobre o TEA, persistem lacunas substanciais na efetivação de uma inclusão plena, equitativa e de qualidade no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação especial; Práticas pedagógicas; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito fundamental e um pilar essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa. Garantir o acesso e a permanência na escola para todas as crianças, independentemente de suas condições ou neurodiversidade, é um compromisso ético e legal. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular emerge como um tema de crescente relevância social e pedagógica, desafiando as instituições de ensino a repensarem suas práticas, estruturas e culturas organizacionais. O autismo, caracterizado por particularidades na comunicação, interação social e padrões de comportamento, apresenta um espectro vasto de manifestações, o que exige um olhar individualizado, estratégias pedagógicas flexíveis e, acima de tudo, adaptadas às necessidades singulares de cada estudante.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência esteve marcada por modelos segregacionistas, onde escolas e classes especiais eram a norma, afastando esses indivíduos do convívio social mais amplo. Contudo, nas últimas décadas, uma mudança de paradigma significativa tem impulsionado a transição para um modelo inclusivo, pautado na ideia de que todos os alunos devem aprender juntos no mesmo ambiente educacional, valorizando a diversidade como um catalisador de aprendizado coletivo. Esse movimento transformador foi solidificado por legislações internacionais e nacionais, notavelmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015), que reafirmam o direito inalienável à educação inclusiva e coíbem veementemente qualquer forma de discriminação.

Apesar dos notáveis avanços legais e da maior conscientização social sobre o TEA, a efetivação da inclusão de crianças com autismo na escola regular ainda se depara com diversos e complexos desafios práticos. Questões cruciais como a formação continuada e especializada dos professores, a disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos adaptados, a adequação da estrutura física e sensorial das escolas, o apoio

de profissionais especializados (como o AEE - Atendimento Educacional Especializado e profissionais de apoio escolar) e a colaboração sinérgica entre família e escola são fatores determinantes para o sucesso desse processo. A carência de preparo e a ausência de suporte adequado podem gerar frustração, desengajamento e dificuldades de aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com autismo.

Diante desse cenário multifacetado, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe-se a investigar e analisar, de forma aprofundada, as percepções e práticas relacionadas à inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar regular. O objetivo central é compreender como as escolas e seus educadores têm lidado com esse desafio diário, identificar as principais dificuldades enfrentadas e as estratégias bem-sucedidas que podem, de fato, contribuir para uma inclusão mais efetiva, significativa e humanizada. A relevância deste estudo reside na possibilidade de oferecer subsídios teóricos e práticos para aprimorar as políticas e práticas educacionais vigentes, visando garantir que todas as crianças com autismo possam desenvolver seu potencial plenamente, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem e construindo um futuro mais promissor e inclusivo para todos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A criança, segundo o Decreto 45.415/04, portadora de necessidades especiais, além do direito, tem a necessidade de cursar uma escola, seja ela regular ou especial. Sabemos que existe preconceito quanto ao deficiente, seja qual for o problema ou o grau de deficiência apresentado. Felizmente, hoje, tenta-se minimizar os efeitos de tantos anos de exclusão como garante a LEI a seguir:

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

No capítulo V, no Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais. Assim:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública

regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.
Werneck (1993:56) diz que "evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos".
Uma das necessidades primordiais das pessoas excepcionais é o crescente conhecimento, aceitação e compreensão pública. Menos que uma parcela da sociedade reconhece as necessidades especiais do deficiente, não sendo fornecidos a eles meios, programas e oportunidades necessárias. Um outro ponto importante é que a sociedade fique a par de todas essas dificuldades, para que as oportunidades não sejam negadas aos indivíduos deficientes.
De acordo com Fonseca (1987, p.11):

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é resultado de uma luta histórica dos "militares" dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças, quer seja ou não deficiente.

O indivíduo deficiente necessita de compreensão e aceitação como pessoa que apresenta certas limitações. Pouco adianta treinar uma criança excepcional para que se torne socialmente apta e consciente, se o vizinho não permitir que seus filhos brinquem com ela. Como afirma Werneck, (1995:47):

[...] quando as pessoas são agrupadas de acordo com suas limitações, rouba-se delas a oportunidade de se tornarem indivíduos. O ambiente onde uma criança com algum tipo de deficiência é colocada é fundamental. Afinal, quanto maior o número de desafios a que ela for submetida, mais se sentirá estimulada a vencer desafios e, portanto, melhor será sua qualidade de vida. Por isso torna-se necessário distribuí-las pelas escolas como se elas não fossem deficientes [...]

A educação especial, no contexto da integração, transforma-se num conjunto de serviços que facilitam o ajustamento e monitorização dos programas educacionais, com vistas a atender as necessidades individuais, em lugar de um instrumento de triagem de crianças segundo o grau em que se enquadrem nos programas existentes. De acordo com Kirk, citado por Fonseca (1987:27):
A criança deficiente é aquela que desvia da média da criança normal em características mental, aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências; até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou criações de serviços de educação especial no sentido de desenvolver suas capacidades.
Ainda não se tem, de maneira clara e objetiva, a natureza das deficiências incapacitadas que podem ser eficazmente acomodadas na corrente principal da escola, comunidade e família, mesmo com apoio de professores, de recursos ou itinerantes, centros de aprendizagem e recursos comunitários de saúde mental.
A ênfase dada à integração surgiu como resultado de relatos de pesquisa feito sobre segregação (duvidosos); da questão da rotulação e categorização e sua contribuição significativa para a deficiência diagnóstica; da crescente conscientização e efeitos tendenciosos que resultaram na colocação inadequada de indivíduos em segregação; das sentenças judiciais que exigiam colocações em turmas especiais e direito dos pacientes ao tratamento psiquiátrico e educacional adequado.
WERNECK (1997:52) diz:

Na inclusão o vocabulário de integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

Segundo as autoras Raiça e Oliveira (1990) verificou-se que existem muitas dificuldades no que se refere à educação especial. Entre muitas pode-se citar a inadequação das salas de aula, em geral o grande número de alunos; com diferenças no que diz respeito à faixa etária em uma mesma sala; na acei-

tação da Classe Especial por parte dos pais em geral e por parte de alguns professores; além de impossibilidade de encaminhamento profissional dos alunos com faixa etária maior.
Segundo as autoras, muitas vezes as classes especiais ficam isoladas, longe das demais, distante do pátio, cantina, quadra e etc.
Muitas vezes, os alunos dessas salas eram desconhecidos, não tinham contato com crianças de outras salas, nem com outros professores, mantendo contato somente com a professora e o diretor da escola. Também não havia a presença do conselho de classe, para que fossem discutidos seu aproveitamento, desenvolvimento, problemas e necessidades.
Gibson citado por Schwartzman (1999, p. 234), afirmou que:
[...] crianças com Síndrome de Down não são apenas atrasadas; têm uma série de dificuldades específicas de aprendizagem e seus programas devem ser estruturados com vista a compensar diretamente essas dificuldades.

O ideal seria um processo educacional adequado. Mas ao invés disso, as crianças que frequentavam as classes especiais eram colocadas de várias formas, ou porque era lenta com relação à aprendizagem; ou os pais das outras crianças achavam que elas eram diferentes e seria melhor tirá-las para não atrapalhar as demais e assim por diante.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Para compreender a fundo os meandros da inclusão escolar, é fundamental, primeiramente, elucidar e definir o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é reconhecido como uma condição complexa do neurodesenvolvimento, caracterizada, de acordo com critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
É crucial ressaltar a importância do termo "espectro", que indica a vasta e heterogênea gama de apresentações, perfis de funcionamento e níveis de suporte que uma pessoa com autismo pode necessitar ao longo da vida. Essa variação abrange desde indivíduos com grandes dificuldades de comunicação e autonomia, que demandam apoio substancial, até aqueles com habilidades intelectuais preservadas, que necessitam de menor suporte no cotidiano, frequentemente referidos como tendo Síndrome de Asperger (termo não mais utilizado no DSM-5, mas comum no senso comum).
No contexto educacional, as características do TEA podem se manifestar em diversos desafios práticos: dificuldades na interação social com pares e professores, na compreensão de regras sociais implícitas, na comunicação verbal e não verbal (literalidade na interpretação da linguagem), sensibilidades sensoriais (hipo ou hipersensibilidade a ruídos, luzes, texturas, cheiros), resistência a mudanças abruptas de rotina e a presença de interesses restritos e intensos (hiperfoco).
Contudo, é vital e necessário reconhecer que muitas crianças com autismo possuem habilidades e talentos únicos e notáveis, como memória excepcional para detalhes, raciocínio lógico apurado ou grande aptidão para áreas específicas (ex: matemática, música, artes visuais). A escola inclusiva deve, portanto, reconhecer e valorizar ativamente essas singularidades, buscando otimizar as potencialidades e os pontos fortes de cada aluno, enquanto minimiza as dificuldades por meio de suporte adequado, sem jamais estigmatizar, rotular ou limitar o pleno desenvolvimento e a aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A efetivação da inclusão de crianças com autismo na escola depende diretamente da adoção de práticas pedagógicas e estratégias que considerem, de forma profunda e empática, suas particularidades e perfis de funcionamento. Não existe uma "receita" única ou um método universal; o que existe é um conjunto de abordagens e intervenções baseadas em evidências que, quando

aplicadas de forma individualizada e flexível, podem promover significativamente o desenvolvimento e a aprendizagem. Entre as estratégias mais relevantes e eficazes, destacam-se: Individualização do Ensino (Adaptações Curriculares)
A necessidade de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Ensino Individualizado (PEI) é crucial. Estes documentos são ferramentas vitais que detalham as metas educacionais a curto e longo prazo, as adaptações curriculares necessárias, os recursos a serem utilizados, as metodologias de ensino e as estratégias de avaliação específicas para o aluno com autismo. As adaptações podem ser de acesso (modificações no ambiente físico, uso de tecnologias assistivas, mobiliário adaptado) ou curriculares (simplificação de tarefas, parcelamento de objetivos, uso de materiais visuais, tempo extra para realização de atividades, avaliações diferenciadas). Comunicação Visual e Rotinas Estruturadas
Muitas crianças com autismo, que frequentemente processam informações visuais com mais eficiência do que as auditivas, beneficiam-se enormemente de recursos visuais. Pranchas de comunicação, agendas visuais (com fotos, pictogramas ou escrita), sequências de tarefas e storyboards são exemplos de ferramentas que facilitam a compreensão e a expressão. A estrutura e a previsibilidade da rotina escolar são fundamentais para reduzir a ansiedade e promover a participação ativa. Mapas de rotina, quadros de "primeiro/depois" (first/then), e a antecipação clara de mudanças na programação são exemplos de ferramentas que trazem segurança e eficácia.

MEDIAÇÃO E SUPORTE ESPECIALIZADO
A presença de mediadores, cuidadores ou auxiliares de inclusão (conforme previsto na LBI) em sala de aula pode ser um diferencial para auxiliar o aluno com autismo na organização das atividades, na facilitação da interação social com pares e professores, e na gestão de comportamentos desafiadores. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, oferece suporte complementar à escolarização, desenvolvendo habilidades específicas (comunicação alternativa, autonomia, socialização, habilidades adaptativas) que não são necessariamente trabalhadas no currículo comum da classe regular.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS
As dificuldades na interação social são um ponto central do TEA. A escola pode e deve promover o desenvolvimento dessas habilidades através de atividades estruturadas de socialização, role-playing (simulação de papéis), jogos cooperativos, modelagem de comportamentos e o incentivo à interação com os pares sob supervisão e orientação. O envolvimento de colegas sem autismo na promoção da inclusão (programas de peer support ou amigo-tutor) também é valioso, fomentando a empatia, a aceitação e a construção de uma comunidade escolar mais solidária.

MANEJO DE COMPORTAMENTO
Compreender a função do comportamento (por que a criança age ou reage de determinada forma, que necessidade ela está tentando comunicar) é essencial. Estratégias preventivas e proativas, como o reforço positivo (elogios, fichas de recompensa, tempo de interesse especial), o uso de temporizadores visuais, a criação de "cantos de calma" ou espaços sensoriais seguros, e a dessensibilização gradual a estímulos aversivos (terapias ocupacionais sensoriais) podem auxiliar no manejo de comportamentos desafiadores e na autorregulação emocional. Tecnologias Assistivas
O uso de tablets, smartphones, aplicativos específicos, softwares de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), e outros recursos tecnológicos pode facilitar imensamente a comunicação, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a autonomia do aluno com autismo, funcionando como pontes para o mundo e ferramentas de empoderamento.

DESAFIOS E BARREIRAS PARA A INCLUSÃO EFETIVA
Apesar dos inegáveis avanços legais e da vasta gama de estratégias pedagógicas disponíveis, a inclusão efetiva de crianças com

autismo na escola ainda enfrenta desafios significativos e barreiras estruturais que precisam ser reconhecidas e superadas. A transição do paradigma segregacionista para o inclusivo é um processo contínuo que esbarra em diversas dificuldades práticas. Dentre os principais obstáculos, destacam-se:

Um dos relatos mais frequentes é o de professores que se sentem despreparados ou inseguros para lidar com as especificidades do autismo. A ausência de formação continuada e especializada em educação inclusiva e TEA nas licenciaturas e no desenvolvimento profissional é uma barreira que impacta diretamente a qualidade da inclusão. O conhecimento aprofundado sobre as características do TEA, estratégias pedagógicas baseadas em evidências e técnicas eficazes de manejo de comportamento é fundamental para que o educador se sinta apto a promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo.

Ainda nos dias de hoje, muitas escolas carecem de infraestrutura física adequada e de recursos materiais e tecnológicos suficientes para atender às necessidades sensoriais e de aprendizagem dos alunos com autismo. A ausência de espaços de acolhimento (como "cantos de calma"), a falta de redução de estímulos sensoriais (luz excessiva, ruídos) e a carência de materiais adaptados e tecnologias assistivas (comunicação alternativa, softwares educativos) dificultam a personalização do ensino e o bem-estar do aluno.

A demanda por mediadores, cuidadores, auxiliares de inclusão e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é alta, mas a oferta ainda é extremamente limitada em muitas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. A ausência ou o número insuficiente desses profissionais sobrecarrega os professores de sala regular, que se veem com dificuldades em dividir a atenção entre todos os alunos, comprometendo o suporte individualizado e necessário aos alunos com TEA.

Apesar da maior visibilidade e campanhas de conscientização sobre o autismo, o preconceito, a desinformação e os mitos ainda persistem, tanto entre colegas de classe quanto em alguns segmentos da comunidade escolar (outros pais, funcionários). A falta de compreensão das características do TEA pode levar à estigmatização, ao bullying e à exclusão social, criando barreiras emocionais e relacionais que são tão prejudiciais quanto as barreiras físicas ou pedagógicas.

A colaboração efetiva entre a família e a escola é um pilar fundamental da inclusão. No entanto, a comunicação ineficaz, a falta de alinhamento nas estratégias e a ausência de confiança mútua podem ser barreiras significativas para o sucesso da inclusão. É essencial que haja uma via de mão dupla, onde a escola ouve a família (que é a maior especialista em seu filho) e a família confia no trabalho pedagógico da escola, trabalhando juntas em prol do desenvolvimento integral do aluno.

O currículo tradicional, por vezes, demonstra-se inflexível e pouco adaptável às necessidades individuais dos alunos com autismo. O foco excessivo em conteúdos padronizados, avaliações somativas e a rigidez nas metodologias de ensino podem gerar frustração, ansiedade e sentimentos de inadequação nas crianças com TEA, que frequentemente aprendem de maneiras não convencionais. A flexibilização curricular e a adoção de métodos de avaliação formativa são essenciais para garantir que o progresso individual seja valorizado.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NA INCLUSÃO

A inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola. A família desempenha um papel central no processo, sendo a primeira e principal mediadora do desenvolvimento da criança. A parceria entre família e escola é crucial para o sucesso da inclusão, envolvendo: A comunicação regular e aberta sobre o desenvolvimento da criança em casa e na escola, seus interesses, desafios e avanços. Onde a família e escola podem trabalhar juntas na aplicação de rotinas, estratégias de comunicação e manejo de comportamento, garantindo consistência e reforço em diferentes ambientes.

Os pais podem e devem participar ativamente das reuniões escolares, na elaboração do PEI e na defesa dos direitos de seus filhos, além disso, a comunidade em geral tem um papel importante na promoção de uma cul-

tura inclusiva, através da conscientização, da eliminação de barreiras atitudinais e da oferta de espaços e atividades acessíveis para pessoas com autismo. Ações de sensibilização e programas de apoio podem fortalecer o ecossistema de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou investigar a complexidade e os múltiplos desafios que envolvem a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar regular. Ao longo deste estudo, pôde-se constatar que, embora o Brasil tenha avançado significativamente em termos de legislação e políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva (como a LDBEN e a LBI), a sua efetivação no cotidiano das escolas ainda se depara com barreiras consideráveis, exigindo esforços contínuos e coordenados de todos os envolvidos na comunidade escolar e na sociedade.

A pesquisa revelou que a falta de formação continuada e específica dos educadores para lidar com as particularidades do TEA emerge como um dos principais e mais urgentes obstáculos. Muitos professores, embora dedicados e com boa vontade, sentem-se despreparados e sem o suporte necessário para adaptar o currículo, manejar comportamentos desafiadores e promover a interação social efetiva dos alunos autistas. Essa lacuna na formação inicial e continuada não apenas compromete a qualidade do ensino e da interação, mas também pode gerar sentimentos de frustração, insegurança e burnout nos profissionais da educação.

Outro ponto crucial evidenciado foi a necessidade premente de recursos e apoio especializado. A ausência ou a insuficiência de mediadores, auxiliares de inclusão, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos nas escolas sobrecarrega o corpo docente e limita severamente as possibilidades de um atendimento individualizado e de qualidade, conforme preconizado pela legislação. Além disso, a carência de materiais didáticos adaptados e o uso de tecnologias assistivas ainda são realidades em muitas instituições, dificultando o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento pleno e autônomo desses estudantes.

Por outro lado, o estudo também destacou a importância vital de práticas pedagógicas inovadoras e personalizadas, baseadas em evidências, como o uso de comunicação visual (agendas, first/then), rotinas estruturadas, Planos de Ensino Individualizados (PEIs) e o desenvolvimento intencional de habilidades sociais. Quando aplicadas de forma consistente, com sensibilidade e com o devido suporte, essas estratégias demonstram um impacto positivo significativo no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com autismo, promovendo um ambiente mais acolhedor, previsível e propício à aprendizagem para todos.

É imperativo reconhecer que a inclusão não é meramente a matrícula do aluno com autismo na escola regular, nem a sua simples presença física em sala de aula. É, fundamentalmente, a criação de um ambiente que o acolha em sua singularidade, que se adapte proativamente às suas necessidades de neurodesenvolvimento e que promova sua plena participação e pertencimento. Para tanto, a parceria indissociável entre família, escola e profissionais de saúde é fundamental, construindo uma rede de apoio robusta e coerente que fortaleça o processo inclusivo e garanta a continuidade e o alinhamento das estratégias em diferentes contextos de vida da criança.

Portanto, para que a inclusão de crianças com autismo na escola seja uma realidade efetiva, transformadora e equitativa, são necessárias ações coordenadas em múltiplas frentes: investimento maciço na formação docente inicial e continuada, ampliação e qualificação dos quadros de profissionais de apoio, garantia de recursos materiais e tecnológicos acessíveis, flexibilização curricular real e, acima de tudo, a promoção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que celebre a diversidade humana e veja nas diferenças uma riqueza inestimável para o processo educativo e a formação cidadã de todos os alunos. Que este trabalho possa, assim, contribuir para a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas educacionais, pavimentando o caminho para uma escola onde todas as crianças, incluindo aquelas com autismo, possam florescer em seu má-

ximo potencial.

REFERÊNCIAS

ARANHA Maria Lucia História da Educação Editora moderna 1999.

CASTEL, R. A Ordem Psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

DESVIAT, M. A Reforma Psiquiátrica. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

FLEMING, Juan W. A criança Excepcional Diagnósticos e Tratamento- tradução de Tânia Ribeiro do couto Rio de Janeiro, 1998.

RAIÇA de Oliveiras e Maria Tereza Baptista A Educação Especial 1990.
WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Erenice Natália S. A educação especial: concepção de deficiência. Brasília, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 1996.

CARVALHO, R, E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p.387-405, set/dez. 2006.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed. São Paulo. Rêspel, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 de maio de 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:21 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2025.

SURDEZ E USO DE IMAGENS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA ESTIMULAR A COMUNICAÇÃO DOS EDUCANDOS SURDOS

LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo analisar a importância dos recursos visuais no processo de comunicação e aprendizagem de crianças surdas na Educação Infantil, destacando o papel desses instrumentos como mediadores entre o mundo visual e a linguagem. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi realizada em uma escola municipal da região metropolitana de São Paulo, polo de surdez, e teve como foco o acompanhamento de uma criança surda do Infantil IV. A investigação observou o uso de diferentes recursos visuais, como o chaveiro de comunicação, as placas de rotina, o cardápio ilustrado e o caderno de comunicação, todos elaborados com base nas necessidades reais e cotidianas da criança.
O estudo parte da compreensão da imagem como um elemento central na construção do conhecimento e da comunicação humana, conforme perspectivas teóricas que a associam à representação mental e simbólica do mundo. Nesse contexto, a imagem é vista não apenas como um suporte pedagógico, mas como uma linguagem que possibilita expressão, interação e reconhecimento. A pesquisa discute também a comunicação como fenômeno multimodal e multifuncional, abrangendo tanto aspectos verbais quanto não verbais, e ressaltando a relevância da comunicação apoiada — aquela que se utiliza de instrumentos e símbolos visuais — para crianças com dificuldades de expressão oral.
Os resultados indicam que os recursos visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia comunicativa da criança surda, favorecendo sua compreensão da rotina escolar, a associação entre sinais e significados, e a ampliação de seu vocabulário em Libras. Destaca-se ainda o papel do professor mediador como facilitador nesse processo, criando materiais personalizados e integrando família e escola na construção do aprendizado. O caderno de comunicação, por exemplo, mostrou-se um instrumento eficaz para promover a interação entre o ambiente doméstico e o escolar, fortalecendo o vínculo afetivo e o uso da língua de sinais.

Conclui-se que o uso sistemático e intencional de recursos visuais constitui uma prática pedagógica essencial para a inclusão e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. Ao transformar imagens em pontes comunicativas, a escola reafirma seu compromisso com a acessibilidade, o respeito à diferença e a valorização da Libras como primeira língua dessas crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Imagens. Recursos. Comunicação. Educandos

INTRODUÇÃO

Este presente estudo traz à tona a importância dos recursos visuais utilizados para apoiar a comunicação das crianças que possuem algum tipo de dificuldade em se comunicar oralmente. No contexto educacional inclusivo, o uso de imagens e outros suportes visuais revela-se uma ferramenta essencial para garantir o acesso à comunicação, ao aprendizado e à interação social. Considerando que a comunicação é uma necessidade humana fundamental, torna-se imprescindível que a escola ofereça meios alternativos e acessíveis que permitam a expressão de pensamentos, sentimentos e necessidades por parte de todas as crianças, independentemente de suas condições linguísticas ou cognitivas.
A julgar pela natureza exploratória e qualitativa dessa pesquisa, foram analisados os dados coletados e observados os recursos visuais utilizados pelo professor mediador de Libras nesse processo de estímulo à comunicação. A pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e das interações que ocorrem em sala de aula, bem como por permitir o olhar atento sobre os processos subjetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança surda.
Os principais recursos analisados foram: o

chaveiro de comunicação, as placas de rotina, as placas do refeitório (cardápio) e o caderno de comunicação. Além desses, as imagens também são utilizadas nas rodas de conversa, nas rodas de histórias e espalhadas por todos os espaços da escola, de modo a promover um ambiente visualmente acessível e estimulante. Esses materiais não apenas servem como instrumentos de apoio à comunicação, mas também como mediadores culturais e linguísticos, permitindo que a criança surda construa significados, estabeleça vínculos e se reconheça como sujeito ativo no processo educativo.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, localizada na região metropolitana de São Paulo. Trata-se de uma escola de Educação Infantil que atua como Polo de Surdez — isto é, atende crianças surdas em contraturno (no período da manhã) para o desenvolvimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1), e na parte da tarde, essas crianças participam do ensino regular junto com o professor titular de sala e o professor mediador de Libras. Esse modelo de atendimento destaca a importância da inclusão, do bilinguismo e da valorização da identidade surda desde a primeira infância.

O processo de estímulo à comunicação é contínuo e exige muita persistência ao longo do ano letivo. O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora mediadora de Libras visa proporcionar às crianças surdas a aquisição e o uso funcional da Libras, ao mesmo tempo em que estimula a comunicação com seus pares ouvintes por meio de estratégias visuais, como imagens, desenhos e gestos. Assim, o uso de recursos visuais se consolida como um importante caminho para a efetivação da comunicação, da interação e da aprendizagem significativa, contribuindo também para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

O presente trabalho dedica-se, portanto, a difundir e analisar as práticas realizadas através da utilização de imagens como alternativa para promover a comunicação e compreensão de uma criança surda do Infantil IV. Ao abordar o uso pedagógico das imagens, busca-se compreender de que maneira elas contribuem para o desenvolvimento linguístico, social e afetivo da criança surda, e de que forma podem ser incorporadas ao cotidiano escolar como instrumentos de inclusão.

Dessa forma, com a realização desta pesquisa, discutiremos como foi o processo de utilização de imagens, se elas foram benéficas para a criança surda e se serviram como apoio para a comunicação de suas necessidades básicas. Pretende- se ainda refletir sobre o papel do professor mediador de Libras na criação e aplicação desses recursos, bem como sobre a importância de uma prática pedagógica que valorize a visualidade e o respeito às diferenças linguísticas, fortalecendo, assim, o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO I
O QUE É IMAGEM?

O termo imagem vem do latim “imagino” e significa “máscara mortuária”. As
antigas civilizações relacionavam às imagens a presença de um ser humano na Terra,

daí vieram as máscaras mortuárias, que tinham como objetivo manter viva a memória do falecido entre os vivos. A imagem se define pela representação visual de um objeto através de técnicas da fotografia, da pintura, do desenho e do vídeo.

Platão e Aristóteles teorizaram sobre esse assunto. Para Platão a imagem seria uma projeção da mente, de uma ideia, à luz de uma teoria do idealismo. Já para Aristóteles a imagem era a representação mental do objeto real, sendo requisitada através dos sentidos.

1.1 O que é comunicação?

A comunicação pode assumir diferentes formas além da fala, por isso, a comunicação é multimodal, ou seja, inclui movimentos do corpo, sons, tons de voz, expressões faciais, contato visual, gestos simples e convencionais etc.

A comunicação também pode ser vista como um processo de mutualidade que envolve duas ou mais pessoas que ao interagirem produzem diferentes funções comunicativas. Além de multimodal, a comunicação é

multifuncional, pois vai além de fazer pedidos. Podemos nos comunicar para ensinar, discordar, concordar, expressar desejos e necessidades, pedir, fofocar, compartilhar informações, chamar a atenção, cumprimentar, fazer escolhas, reclamar, dentre várias outras razões.

A comunicação pode ser apoiada ou não. A comunicação apoiada é aquela que depende de instrumentos ou recursos externos à pessoa para apoiar a sua comunicação, como por exemplo, o uso de teclado ou uma prancha de letras. A comunicação não apoiada envolve apenas o nosso corpo: gestos simples ou convencionais, incluindo também a língua de sinais, expressões faciais e a linguagem corporal.

A fala é uma das habilidades mais importantes do ser humano, no entanto muitas pessoas não conseguem se comunicar através dela. Dessa forma, para expressar-se necessitam recorrer a outros meios externos, ou seja, a outras formas de comunicação. Sendo assim a comunicação não verbal pode ser uma grande aliada nesse processo. A comunicação não verbal envolve todos os tipos de simbologias textuais, como placas, gestos, aparências, cores, desenhos, entre outras imagens que agem como transmissoras de informações.

As imagens e outras formas alternativas podem apoiar a comunicação como por exemplo, a prancha de comunicação temática e o chaveiro de comunicação. De modo geral, os sistemas visuais podem apoiar a comunicação e o desenvolvimento

de linguagem expressiva e receptiva quando utilizados como apoio ao processo de ensino e aprendizagem das crianças e no manejo de comportamento.

1.2 A imagem como instrumento de comunicação

A imagem é um grande instrumento de comunicação entre os homens, que a usam para expressar-se, encantar e dominar.

De acordo com Kon (2007, p. 2), “A visão é o mais aguçado dos nossos sentidos e, talvez, aquele que nos permite ter mais controle sobre o ambiente que nos cerca”.

Nesse processo os nossos olhos têm o papel de observar, registrar, aprender, transformar e contemplar as coisas do mundo. Podemos dizer então, que a imagem é um elo fundamental entre o mundo que vemos e o mundo que compreendemos, nesses nossos mil séculos de vida. Por isso, é evidente a importância da imagem na comunicação e no relacionamento entre as pessoas.

Se apresentada de forma convincente, a imagem tem grande impacto em nossas vidas. Ao observarmos nos livros, internet e revistas os registros de imagens que os homens pintavam nas rochas, dentro e fora delas, notamos que são representações que falam dos hábitos, técnicas e crenças daqueles povos primitivos. A criação das primeiras imagens era feita sobre a superfície de rochas ou de objetos de barro e cerâmica. O homem pré-histórico utilizava pedras (para fazer sulcos), pigmentos naturais (extraídos de plantas, como um pó e eram dissolvidos depois em água ou óleo vegetal, formando uma pasta, a tinta) para fazer as pinturas sobre as rochas e também utilizavam carvão para desenhar e pintar.

1.3 Como a criança se comunica através do desenho?

A Arteterapia vê o desenho como uma linguagem, uma forma de a criança contar aquilo que está acontecendo, do que necessita, do que gosta ou não gosta. Dessa forma, tudo o que compõe o desenho é importante: o espaço utilizado no papel, a pressão com que se desenha, o traçado, as formas e as cores, todos estes elementos podem nos contar muito sobre as crianças.

Rabello (2019, p.21) diz que “a criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte”.

Através dos desenhos, mesmo quando ainda são rabiscos ou garatujas (não apresentam formas), as crianças expressam seus sentimentos, desejos e

necessidades, medos, ansiedade, alegria, tristeza e etc. O desenho não utiliza a fala e nem a Libras para se comunicar, mas mesmo que de forma inconsciente, a criança pode trazer para o desenho sua vida e sua história, vivências pelas quais está passando, ou o que imagina, ou ainda aquilo que

gostaria de passar.
Quando a criança ainda não se expressa bem através da fala ou da Libras (no caso das crianças surdas), desenhar trás de maneira inconsciente, estas informações para seu desenho, pois os desenhos são, uma maneira de estar no mundo, de se comunicar, de colocar no papel aquilo que não se consegue por meio de palavras/sinais.

1.4 Recursos Visuais

Serão apresentados a seguir alguns recursos utilizados pela professora mediadora de Libras do infantil IV, com uma criança surda, tendo como principal foco a questão visual, associando-se a outros recursos como palavras e sinais.
Para elaboração de tais materiais a professora identificou as necessidades básicas e reais da criança e as necessidades comunicativas mais imediatas. As imagens selecionadas para compor os materiais retratam o objeto, ou seja, a criança se reconhece nela (imagem), assim facilita a associação para que possa se expressar e/ou se comunicar. Existe por exemplo, uma preocupação e um cuidado para que as imagens presentes no chaveiro de comunicação e nas placas de rotina sejam da própria escola.

"O que primeira e primordialmente capacita uma pessoa a interagir com os outros é ter uma linguagem interna viva, que propicie o uso sem barreiras de uma comunicação espontânea e rica, e que possibilite o suporte necessário ao desenvolvimento e a ampliação da sua cognição e da sua subjetividade". (SÁ, 1999, p.98).

Pensar na palavra comunicação é pensar que ela permeia todos os nossos momentos cotidianos. É comunicando-se que criamos relação com o mundo, que interagimos com o outro e criamos nossa construção de mundo.
Os recursos a seguir foram produzidos por essa escola (Polo de surdez) a fim de atender às primeiras necessidades básicas de comunicação das crianças surdas que são seu público-alvo. O objetivo é que elas sejam capazes de sinalizar os ambientes, alimentos, necessidades básicas de higiene e que possam também interagir com os colegas ouvintes que também aprendem Libras.

Abaixo serão apresentados alguns recursos visuais utilizados pela professora:

Figura SEQ Figura * ARABIC 1 - Chaveiro de comunicação



Fonte: autoria própria
O chaveiro de comunicação é pensado de acordo com a necessidade de cada criança. A criança surda do Infantil IV D chegou sem língua e se demonstrava irritada e se jogava no chão quando a professora mediadora o chamava para sair de um espaço e ir até outro junto com a turma. Dessa forma, esse material foi produzido para antecipar os espaços que seriam utilizados dentro da rotina e algumas ações, o objetivo era acalmar essa criança e apontar as imagens mostrando o local que iria se deslocar naquele dia e o sinal em Libras.
Esse recurso é muito importante para as crianças que não se comunicam verbalmente e se situarem dentro da rotina escolar. Cada figura é cortada separadamente para que seja mostrada antes de cada ação a ser realizada. No caso das crianças surdas, cada imagem é acompanhada pelo seu respectivo sinal, para que aos poucos possam associar a imagem ao sinal correspondente. Notou-se que após utilizar esse chaveiro por um mês, essa criança surda começou a se sentir mais tranquila em se deslocar para os espaços da escola, pois conseguiu associar a imagem da foto ao espaço físico e parou de se jogar no chão e de se recusar a entrar ou sair dos espaços.
No caso do chaveiro de comunicação, observou-se que já alcançou o objetivo esperado rapidamente, pois dentro um mês de adaptação a criança surda começou a se deslocar

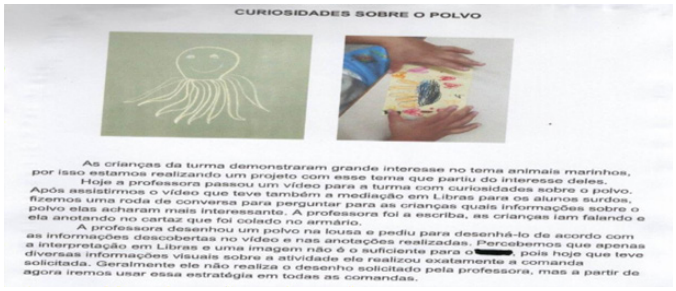
nos espaços com segurança e aprendeu a sinalizar todos eles, então a

professora não sentiu mais a necessidade de utilizá-lo com essa criança em específico.
As placas de rotina com imagens têm a função de representar cada momento do dia e favorece que a criança compreenda a forma de organização da rotina escolar. Assim como no chaveiro de comunicação, as imagens são de objetos e espaços presentes na própria escola, para que a criança se reconheça dentro deles. Cada placa de rotina é acompanhada por seu respectivo sinal (Libras), pois é utilizada com a turma toda e visto que é uma escola Polo de Surdez precisa ser acessível em Libras. A escola possui 4 turmas com crianças surdas: uma no infantil II, cinco no infantil III, três no infantil IV e três no infantil V.
A rotina com placas em Libras é um recurso utilizado todos os dias para que todas as crianças se situem dentro da rotina e aprendam os respectivos sinais daquilo que será realizado.
Figura SEQ Figura * ARABIC 2 - Placas de rotina



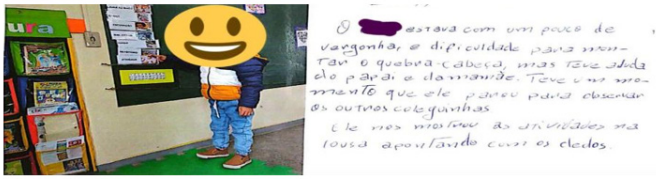
Fonte: autoria própria
A escola utiliza o caderno de comunicação como recurso pedagógico para as crianças surdas que não se apropriaram da Libras. Esse recurso tem um diferencial em relação aos demais, pois para sua elaboração é necessário a parceria da família. No início do ano letivo, a professora conversou com os pais da criança surda do infantil
IV e explicou que seria utilizado pela escola e pela família para comunicar as experiências significativas vivenciadas por ela.
O objetivo do caderno de comunicação é desenvolver a comunicação em Libras, auxiliando na expressão de ideais e sentimentos, através de informações de casa para a escola e vice-versa. O registro pode ser feito através de desenho, fotos, colagem de tickets, embalagens e pistas do que a criança fez no final de semana ou

comeu, auxiliando-a a contar aos professores e colegas o que aconteceu. É importante que a criança participe da elaboração junto com a família para que ative sua memória do fato e que tenha significado.
Figura SEQ Figura * ARABIC 3 - Caderno de comunicação (registro do professor)


CURIOSIDADES SOBRE O POLVO

As crianças da turma demonstraram grande interesse no tema animais marinhos, por isso estamos realizando um projeto com esse tema que partiu do interesse deles.
Hoje a professora passou um vídeo para a turma com curiosidades sobre o polvo. Após assistirmos o vídeo que teve também a mediação em Libras para os alunos surdos, fizemos uma roda de conversa para perguntar para as crianças quais informações sobre o polvo elas acharam mais interessante. A professora foi a escriba, as crianças iam falando e ela anotando no cartaz que foi colado no armário.
A professora desenhou um polvo na lousa e pediu para desenhá-lo de acordo com as informações descobertas no vídeo e nas anotações realizadas. Percebemos que apenas a interpretação em Libras e uma imagem não é o suficiente para o [redacted], pois hoje que teve diversas informações visuais sobre a atividade ele realizou exatamente a comanda solicitada. Geralmente ele não realiza o desenho solicitado pela professora, mas a partir de agora iremos usar essa estratégia em todas as comandas.

Fonte: autoria própria
Na figura 3 podemos observar o registro feito pela professora mediadora de Libras. O registro é realizado no caderno de comunicação semanalmente e encaminhado na sexta-feira para a família da criança. O objetivo é registrar aquilo que foi mais significativo naquela semana, uma proposta que prendeu mais a atenção da criança e a envolveu mais.
Figura SEQ Figura * ARABIC 4 - Caderno de comunicação (registro da família)



A figura 4 representa um registro realizado pela família da criança surda. A família recebe o caderno de comunicação na sexta-feira e registra aquilo que fez de mais significativo com a criança no final de semana. Na segunda-feira é realizada uma roda de conversa com as crianças e a professora mediadora (Libras) pega esse caderno e mostra o que a criança surda fez com sua família. Após mostrar a imagem sinaliza devagar para que a criança observe em Libras aquilo que realizou com sua

família e tente reproduzir. O caderno de co-

municação é um recurso utilizado durante todo o ano letivo com o objetivo de desenvolver a comunicação da criança surda em Libras.
O recurso do cardápio em Libras é utilizado para que a criança ao longo do tempo seja capaz de associar o sinal ao alimento correspondente. A professora antes de entrar no refeitório sinaliza cada alimento para as crianças surdas e ouvintes e mostra as imagens, só depois são levados para dentro do refeitório onde se servem. Observou-se que a criança surda aprendeu todos os sinais dos alimentos ofertados pela escola ao longo do semestre e as crianças ouvintes têm grande interesse e já aprenderam. Esse recurso é utilizado todos os dias para antecipar o cardápio que será oferecido na merenda escolar.

Figura SEQ Figura * ARABIC 5 - Cardápio em Libras



1.5 O que o meu desenho comunica?

A professora do infantil III apresentou os materiais, explicou as comandas e a professora mediadora (Libras) interpretou para a criança surda. Quando a professora mediadora (Libras) perguntou o que ela havia desenhado apontou o papel, fez o sinal de cacho e apontou a professora da turma (que tem o cabelo cacheado).
Observou-se nessa simples proposta, um grande avanço dessa criança surda do infantil III, pois no início do ano só sinalizava os espaços da escola e os alimentos, que também foram todos trabalhados de forma visual. Essa criança já está se apropriando da Libras e consegue sinalizar algumas palavras (sinais) de forma clara e já consegue expressar seus desejos e necessidades básicas utilizando sua língua materna (Libras).
Cabe ao professor mediador (Libras) estimular a ampliação de seu repertório, assim logo essa criança será capaz de formar frases inteiras e complexas em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a utilização de imagens como apoio para a comunicação da criança surda do infantil IV foi um processo benéfico e contínuo, pois para obter os resultados esperados necessitou de um trabalho que durou o primeiro semestre todo de 2024 e segue até o final do ano letivo. O papel do professor mediador de Libras na educação infantil é ensinar a Libras para as crianças surdas de uma maneira visual e acompanhá-las o dia todo com o professor e a turma do regular para tornar seu aprendizado acessível.
É através da mediação do professor de Libras que a criança surda avança para aumentar seu vocabulário (Libras) e futuramente conseguir explicar com riqueza de detalhes o que fez no seu desenho, o que fez em casa no final de semana, dentre outras coisas. Assim como as crianças ouvintes, as crianças surdas também utilizam o desenho para se expressar e desenhar pessoas que gostam, comidas, passeios que fizeram e quando começam a avançar na Libras as explicações vão ficando cada vez mais claras e complexas. Pode-se notar na imagem 6 que a criança surda do infantil III já consegue explicar o que realizou no seu desenho.
Observou-se que todos os recursos visuais utilizados com a criança surda do infantil IV foram bem funcionais. Ela já consegue comunicar suas necessidades básicas como: ir ao banheiro, tomar água, comer e brincar, por exemplo. Começou a interagir com os colegas ouvintes da turma durante as brincadeiras simbólicas e no parque livre, chama os amigos para brincar e já consegue entender as comandas da professora. Através desta pesquisa entende-se que os recursos visuais são de extrema importância na vida dos surdos, pois eles enxergam o mundo de maneira visual.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Ana Zaporoszemkp Gizeli Aparecida Ribeiro de. Caderno Pedagógico série: Educação especial. Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. Secretaria de Estado da educação superintendência da educação. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkiria Duarte, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue. Língua de Sinais Brasileira. Libras Volume I: de A a L. Ministério da Educação. Editora Edusp. PNLD 2006.

CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkiria Duarte, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue. Língua de Sinais Brasileira. Libras Volume II: de M a Z. Ministério da Educação. Editora Edusp. PNLD 2006.

KON, Sergio. Imagem da caverna ao monitor, a aventura do olhar. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2007.

MOYA, Ana Cláudia Carvalho. et al. Cartilha comunicação aumentativa e alternativa. O que é? Quando usar?. Isaac Brasil, 2022.

Porto, Gabriella. Teoria da Imagem. Infoescola. 2024. Disponível em: <Teoria da Imagem - Arte e Comunicação - InfoEscola>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

RABELLO, Nancy. O desenho infantil. Entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Rio de Janeiro. Wak editora. 2019.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM NEUROPSICOPEDAGÓGICA

LÍDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a influência das funções executivas no processo de alfabetização, considerando as contribuições da Neuropsicopedagogia para a compreensão e mediação da aprendizagem. As funções executivas, entendidas como um conjunto de habilidades cognitivas superiores responsáveis pelo controle atencional, planejamento, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e autorregulação, exercem papel essencial na aquisição e consolidação da leitura e da escrita. A pesquisa discute como a ausência ou o déficit dessas habilidades pode comprometer o avanço da alfabetização e como práticas pedagógicas mediadas por princípios neuropsicopedagógicos podem favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo evidencia que o fortalecimento das funções executivas deve ser um objetivo transversal no contexto escolar, possibilitando intervenções mais assertivas, inclusivas e voltadas à aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Funções executivas. Neuropsicopedagogia. Alfabetização. Aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo e multifacetado que envolve não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais. Aprender a ler e a escrever requer que o estudante integre diferentes competências que ultrapassam o simples reconhecimento de letras e sons, mobilizando atenção, memória, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Nesse contexto, compreender o papel das funções executivas, um conjunto de processos mentais superiores que regulam o comportamento e o pensamento, torna-se essencial para compreender os caminhos e desafios da aprendizagem nos anos iniciais da escolarização.

A Neuropsicopedagogia, ao articular conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, oferece uma base científica sólida para a compreensão dos mecanismos cerebrais que sustentam a aprendizagem. Ela permite ao educador compreender como o cérebro aprende, se desenvolve e responde aos estímulos do ambiente escolar, favorecendo práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. Essa abordagem reconhece que o desenvolvimento das funções executivas é um processo gradativo e mediado pela experiência, sendo a escola o espaço privilegiado para sua estimulação.

As funções executivas, compostas por habilidades como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e planejamento, estão intimamente relacionadas à capacidade do estudante de organizar suas ações, manter o foco e refletir sobre suas próprias estratégias de aprendizagem. Quando essas funções são pouco desenvolvidas, o processo de alfabetização tende a ser mais lento e desafiador, pois o aluno encontra dificuldades em concentrar-se, seguir instruções e revisar erros. Por outro lado, quando estimuladas de forma adequada, contribuem significativamente para a autonomia, a criatividade e a compreensão leitora.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a influência das funções executivas no processo de alfabetização, considerando as contribuições da Neuropsicopedagogia para a compreensão e mediação da aprendizagem. Pretende-se discutir como o fortalecimento dessas habilidades pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, bem como apontar estratégias pedagógicas que contribuam para uma prática docente mais reflexiva, inclusiva e fundamentada em princípios científicos. Ao articular teoria e prática, busca- se evidenciar a importância de uma educação que compreenda o aprender como um fenômeno integral, que envolve o cérebro, o corpo e as emoções em permanente interação.

2. A Neuropsicopedagogia e o processo de aprendizagem

A Neuropsicopedagogia é uma área interdisciplinar que articula conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, buscando compreender os processos mentais, emocionais e sociais que sustentam a aprendizagem humana. Conforme Cosenza e Guerra (2011), o estudo do funcionamento cerebral contribui para que o

educador compreenda de maneira mais profunda como o cérebro aprende, retém e utiliza informações. Assim, a Neuropsicopedagogia não se propõe a substituir o olhar pedagógico, mas a ampliá-lo, oferecendo instrumentos teóricos e práticos que favoreçam uma mediação mais eficaz entre o aluno e o conhecimento.

No contexto escolar, essa abordagem auxilia o professor a reconhecer que cada estudante apresenta um ritmo e uma forma particular de aprender, influenciados por fatores biológicos, afetivos e socioculturais. Para Luria (1979), o cérebro humano atua de maneira integrada e dinâmica, sendo a aprendizagem resultado da interação entre diferentes áreas cerebrais, em permanente reorganização funcional. Dessa forma, compreender as bases neuropsicológicas do aprender é fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes das limitações e potencialidades cognitivas dos alunos.

A Neuropsicopedagogia propõe, portanto, uma visão integradora do ser humano, considerando que aprender envolve razão, emoção e experiência. Damásio (2012) afirma que os processos emocionais são indispensáveis para a tomada de decisões, a atenção e a consolidação da memória, sendo impossível dissociar o aprender do sentir. Essa concepção amplia o papel da escola, que passa a ser não apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas de desenvolvimento integral, onde o afeto, a motivação e a curiosidade cognitiva se tornam aliados da aprendizagem significativa.

Cumpre acrescentar que, a atuação do educador, à luz da Neuropsicopedagogia, exige sensibilidade para observar os sinais do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, adaptando as práticas de ensino às necessidades individuais. Essa postura favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais empático e estimulante, no qual o erro é visto como parte natural do processo e as estratégias pedagógicas são ajustadas conforme o perfil cognitivo de cada aluno. O professor, ao compreender os mecanismos cer ebrais que sustentam a aprendizagem, torna-se mediador de experiências transformadoras, ajudando os estudantes a desenvolverem autonomia e consciência de seus próprios processos mentais.

Por sua natureza interdisciplinar, a Neuropsicopedagogia também contribui para repensar o currículo escolar, propondo práticas que estimulem as funções

cognitivas superiores, como atenção, memória, linguagem e planejamento. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de experimentação e descoberta, no qual a mediação pedagógica é orientada pela compreensão de que cada estímulo pode fortalecer conexões neurais e promover a neuroplasticidade , capacidade do cérebro de se modificar diante de novas aprendizagens. A intervenção pedagógica, quando embasada nesse olhar, favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Finalmente, compreender a Neuropsicopedagogia como ciência aplicada à educação é reconhecer que ensinar e aprender são atos profundamente humanos, sustentados por processos cerebrais complexos e influenciados por contextos emocionais e sociais. A aprendizagem, portanto, não deve ser entendida como mera acumulação de informações, mas como um fenômeno dinâmico, interativo e construtivo. Ao incorporar esse olhar científico e sensível, o educador amplia sua prática, tornando-se agente de transformação que une o conhecimento pedagógico ao entendimento do funcionamento da mente e do cérebro, em benefício do desenvolvimento integral de seus alunos.

2.1. As funções executivas e suas dimensões cognitivas

As funções executivas representam um con-

junto de processos mentais superiores que regulam o comportamento, organizam o pensamento e controlam impulsos, permitindo ao indivíduo planejar, decidir e resolver problemas de forma intencional (Barkley, 2012). Diamond (2013) define essas funções como o "sistema de comando do cérebro", responsável por coordenar a atenção, a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, elementos indispensáveis para a realização de tarefas complexas.

A memória de trabalho permite manter e manipular informações temporariamente, sustentando o raciocínio e a compreensão de textos. O controle inibitório auxilia na capacidade de resistir a distrações e impulsos automáticos, mantendo o foco nas atividades escolares. Já a flexibilidade cognitiva permite adaptar estratégias, ajustar erros e compreender diferentes perspectivas diante de um problema. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo da infância, em estreita relação com o amadurecimento do córtex pré-frontal, área cerebral responsável pela regulação consciente do comportamento.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e cultural. Isso significa que as funções executivas não amadurecem de forma isolada, mas são potencializadas pelas interações e experiências oferecidas pelo ambiente educativo. Assim, o papel do professor e das práticas pedagógicas é essencial na estimulação dessas habilidades durante o processo de alfabetização.

O fortalecimento das funções executivas está intimamente ligado às oportunidades de vivência cognitiva e emocional oferecidas às crianças. Experiências que envolvem tomada de decisão, resolução de problemas, jogos simbólicos e atividades cooperativas favorecem o exercício do planejamento e do autocontrole. Conforme defende Lezak (2004), as funções executivas atuam como mediadoras entre a emoção e a razão, garantindo que o comportamento seja guiado por metas e não por impulsos momentâneos. Portanto, ambientes escolares estruturados, acolhedores e desafiadores tornam-se espaços férteis para o desenvolvimento dessas habilidades, fundamentais à aprendizagem e à convivência.

Além disso, é importante destacar que as funções executivas não se desenvolvem de maneira linear, mas de forma gradativa e dinâmica, sendo constantemente moldadas pelas experiências e pelo contexto sociocultural. Crianças estimuladas desde cedo em atividades que exigem atenção, memória, controle emocional e resolução de conflitos tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e maior capacidade de adaptação a novas situações. Nesse sentido, a mediação pedagógica fundamentada na Neuropsicopedagogia assume papel essencial, pois promove situações de aprendizagem que favorecem a autorregulação e o pensamento reflexivo, pilares do sucesso escolar e do desenvolvimento humano integral.

A literatura contemporânea tem reforçado que o desenvolvimento das funções executivas está diretamente relacionado à plasticidade cerebral, ou seja, à capacidade do cérebro de se modificar em resposta às experiências. Damásio (2012) argumenta que as conexões neurais são fortalecidas quando a aprendizagem é acompanhada de emoção e significado. Isso implica que, na alfabetização, o envolvimento afetivo do aluno com a leitura e a escrita estimula as redes neurais que

sustentam a atenção e a memória, tornando o aprendizado mais duradouro e prazeroso. Assim, o professor que cria um ambiente emocionalmente seguro, acolhedor e motivador contribui para o fortalecimento dessas redes, potencializando o desenvolvimento das funções executivas.

Outro ponto relevante é o papel das atividades lúdicas e simbólicas no fortalecimento dessas funções. Brincadeiras que envolvem regras, trocas e planejamento, como jogos de memória, dramatizações e desafios cooperativos, favorecem o desenvolvimento da autorregulação e da flexibilidade cognitiva. Conforme Kishimoto (2011), o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois mobiliza a imaginação, a linguagem e a capacidade de lidar com imprevistos, habili-

dades diretamente relacionadas às funções executivas. Dessa forma, o lúdico deixa de ser apenas um momento de descontração e passa a ser reconhecido como estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além do trabalho com o lúdico, a leitura compartilhada e a escrita colaborativa também contribuem para o fortalecimento das funções executivas. Quando o aluno é convidado a prever o que acontecerá em uma história, refletir sobre os personagens ou revisar o próprio texto, está exercitando o planejamento, a memória de trabalho e o controle inibitório. Essas práticas favorecem a metacognição, permitindo que o estudante tome consciência de seus próprios processos mentais e desenvolva autonomia para aprender. O professor, nesse processo, assume o papel de mediador ativo, capaz de conduzir o estudante a níveis mais elevados de compreensão e reflexão.

Em termos conclusivos, cabe destacar que o desenvolvimento das funções executivas deve ser visto como um processo contínuo, que ultrapassa os limites da alfabetização e se estende por toda a trajetória escolar. Quanto mais a escola valoriza práticas que estimulem o raciocínio, a autorregulação e o pensamento crítico, maior será a capacidade do aluno de lidar com desafios cognitivos e sociais. A Neuropsicopedagogia, ao oferecer esse olhar ampliado sobre a aprendizagem, contribui para a construção de uma escola mais humanizada, científica e comprometida com o desenvolvimento integral de seus estudantes.

2.3 As funções executivas no processo de alfabetização

O processo de alfabetização exige do estudante a integração de diversas competências cognitivas, linguísticas e emocionais. A leitura e a escrita não dependem apenas do reconhecimento de letras e sons, mas também da capacidade de manter a atenção, organizar sequências, lembrar instruções e revisar erros e todos aspectos relacionados às funções executivas.

De acordo com Capovilla e Dias (2008), o domínio da leitura e da escrita envolve a coordenação entre percepção visual, memória fonológica e controle atencional. Quando há fragilidade nas funções executivas, a criança tende a apresentar dispersão, lentidão no processamento da informação e dificuldade em compreender o sentido global do texto. Tais desafios comprometem a fluência leitora e o engajamento nas atividades escolares.

A perspectiva neuropsicopedagógica reconhece, portanto, que estimular as funções executivas é favorecer a alfabetização de maneira integral. Práticas como jogos simbólicos, desafios cognitivos, leitura compartilhada e rotinas estruturadas auxiliam no desenvolvimento da autorregulação e da autonomia intelectual. Essas estratégias, segundo Fonseca (2014), fortalecem o vínculo entre emoção e cognição, elemento indispensável para a aprendizagem significativa.

Howard Gardner (1995) contribui para essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem é um fenômeno multifacetado, no qual diferentes tipos de inteligência linguística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal e outras , interagem para sustentar o processo de construção do conhecimento. A alfabetização, nesse sentido, não é apenas uma tarefa linguística, mas um exercício complexo que envolve coordenação motora, percepção auditiva, memória e atenção. A estimulação das funções executivas permite ao aluno integrar essas diferentes inteligências, ampliando sua capacidade de compreensão e expressão simbólica. Assim, quanto mais diversificadas forem as experiências cognitivas oferecidas pela escola, maior será o desenvolvimento das redes neurais associadas à leitura e à escrita.

Maryanne Wolf (2016), em seus estudos sobre o cérebro leitor, reforça que a leitura é uma invenção cultural que requer o “reciclar” de circuitos cerebrais originalmente criados para outras funções cognitivas. Isso significa que, para ler e escrever, o cérebro precisa reorganizar conexões entre áreas ligadas à visão, à

linguagem e à memória, processo que depende fortemente das funções executivas. Quando o educador compreende essa complexidade, passa a planejar situações de aprendizagem que favorecem o raciocínio, a

atenção sustentada e o monitoramento de erros, competências indispensáveis à consolidação da alfabetização.

Desse modo, promover a alfabetização sob o olhar da Neuropsicopedagogia implica reconhecer que o desenvolvimento das funções executivas é condição essencial para o avanço das habilidades leitoras e escritoras. A atuação pedagógica, quando fundamentada em princípios neurocientíficos, contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e capazes de compreender o mundo com criticidade e sensibilidade.

2.4 O papel do educador e as implicações pedagógicas

O educador desempenha papel decisivo na formação das funções executivas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando o cérebro ainda está em processo de maturação. A intervenção pedagógica deve ir além da transmissão de conteúdos, assumindo um caráter formativo que estimule o pensar, o planejar e o refletir sobre as próprias ações. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para o exercício das habilidades executivas, uma vez que a rotina, as interações e as situações de aprendizagem proporcionam oportunidades constantes de autorregulação, de resolução de conflitos e de desenvolvimento da autonomia.

Hoffmann (2018) reforça que a avaliação mediadora é um instrumento potente para o desenvolvimento das funções executivas, pois estimula a metacognição, ou seja, a capacidade do aluno pensar sobre seu próprio modo de aprender. Ao receber feedbacks construtivos e desafios adequados, o estudante amplia a consciência de seus processos mentais, tornando-se mais autônomo e responsável pelo próprio aprendizado. Essa prática avaliativa, quando realizada de forma contínua e reflexiva, favorece o diálogo entre professor e aluno, permitindo a construção conjunta do conhecimento e o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais.

José Carlos Libâneo (2012) destaca que a função social do professor ultrapassa a simples mediação entre o aluno e o conteúdo, envolvendo também a criação de condições pedagógicas para que a aprendizagem seja significativa e transformadora. Para o autor, a ação docente deve articular o domínio teórico à

sensibilidade prática, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e promovendo a aprendizagem como experiência humana, ética e emancipadora. Nessa perspectiva, o educador atua como orientador do desenvolvimento global do estudante, contribuindo para o amadurecimento das funções mentais superiores, entre elas as funções executivas, essenciais à construção do pensamento crítico.

Vale salientar ainda que, é fundamental compreender que o desenvolvimento das funções executivas depende da qualidade das experiências vividas no ambiente escolar. Professores que planejam aulas dinâmicas, com propostas que estimulem a atenção, a curiosidade e o raciocínio lógico, colaboram para o fortalecimento dessas habilidades. Aulas que valorizam a participação ativa, o diálogo e a resolução de situações-problema favorecem a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório, promovendo o engajamento e a aprendizagem autêntica. O ambiente educativo precisa, portanto, ser acolhedor e desafiador ao mesmo tempo, permitindo que o erro seja entendido como parte natural do processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o papel do coordenador pedagógico como mediador entre teoria e prática. Cabe a esse profissional orientar os docentes quanto à importância de incorporar princípios neuropsicopedagógicos na rotina escolar, promovendo reflexões coletivas, formações e acompanhamentos que auxiliem no planejamento de estratégias voltadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. A formação continuada, quando pautada no diálogo e na observação atenta das necessidades da turma, fortalece a intencionalidade pedagógica e amplia o repertório de intervenções eficazes.

Em decorrência disso, o trabalho do coordenador pedagógico e do professor deve estar alicerçado em práticas intencionais que favoreçam o desenvolvimento da atenção

sustentada, do planejamento e da resolução de problemas. A es cola, ao adotar uma cultura de aprendizagem ativa e reflexiva, contribui não apenas para a alfabetização, mas também para a formação integral do sujeito, promovendo o equilíbrio entre emoção, cognição e comportamento. Educar, nesse contexto, é um ato de responsabilidade e sensibilidade, que exige do professor o olhar atento para o desenvolvimento de cada criança, entendendo que o aprendizado se constrói na interação entre mente, corpo e afeto.

3. CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que as funções executivas exercem papel fundamental no processo de alfabetização, uma vez que são responsáveis por organizar o pensamento, direcionar a atenção, planejar ações e controlar impulsos , competências indispensáveis para que a criança aprenda a ler e escrever de forma consciente e significativa.
A análise teórica demonstrou que a alfabetização vai muito além da decodificação de símbolos linguísticos, exigindo do estudante um conjunto articulado de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, que se desenvolvem por meio da mediação pedagógica e das interações vivenciadas no ambiente escolar.
Constatou-se também que a Neuropsicopedagogia oferece um importante aporte teórico e prático para compreender como o cérebro aprende e como o professor pode favorecer esse processo. Ao compreender os mecanismos cerebrais e as funções mentais superiores envolvidas na aprendizagem, o educador amplia sua capacidade de planejar intervenções que estimulem a atenção, a memória, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Dessa forma, a atuação docente passa a ter um caráter mais intencional e reflexivo, promovendo o desenvolvimento integral do estudante e fortalecendo sua autonomia cognitiva.
Importa destacar que, foi possível concluir que o fortalecimento das funções executivas deve ser um objetivo transversal na escola, pois está diretamente relacionado à formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de autorregular seu comportamento. A mediação pedagógica, quando pautada em práticas dinâmicas, inclusivas e emocionalmente significativas, contribui para o amadurecimento das funções cognitivas e socioemocionais, criando condições favoráveis para o avanço da alfabetização e para o sucesso escolar. O papel do coordenador pedagógico, nesse contexto, é essencial para apoiar e orientar os professores na incorporação de princípios neuropsicopedagógicos ao cotidiano da sala de aula.
Logo, ressalta-se que o olhar neuropsicopedagógico convida a escola a repensar suas práticas, compreendendo o aluno como um ser em constante desenvolvimento, dotado de potencialidades que podem ser estimuladas por meio de experiências significativas e mediadas com intencionalidade. Promover a alfabetização sob essa perspectiva é reconhecer que o aprender é um ato integrado entre emoção, cognição e cultura. Investir na formação de professores com base nos

fundamentos da Neuropsicopedagogia é, portanto, investir na construção de uma educação mais humana, científica e transformadora.

Referências

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CAPOVILLA, Fernando César; DIAS, Natália M. Consciência fonológica e alfabetização. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.
3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

FONSECA, Vítor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem: fundamentos neuropsicológicos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a

teoria das inteligências múltiplas.
Porto Alegre: Artmed, 1995.
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
LEZAK, Muriel Deutsch. Neuropsychological assessment. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2004.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro em ação. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1979.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
WOLF, Maryanne. O cérebro que lê: a história e a ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2016.

ARTE E SIMBÓLICO INFANTIL NO EXTREMO LESTE DE SÃO PAULO: IMPACTO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA (FUNK, PISEIRO E SERTANEJO) NA ZONA LESTE E A PRESENÇA DE CARROS COM PAREDÃO DE SOM

LILIAN LUNA TAKACS

Resumo
O artigo analisa o impacto dos carros com "paredão" de som (tocando funk, piseiro e sertanejo) e da arte de rua nas concepções de infância e no simbolismo infantil na Zona Leste de São Paulo, especialmente em Jardim Silva Teles. A pesquisa etnográfica e antropológica busca investigar como a produção cultural é afetada por esses sistemas sonoros potentes que se proliferam no espaço público, transformando a paisagem sonora e o convívio social.

O som alto e as manifestações artísticas locais (como grafite e pichação) funcionam como elementos fundantes da cultura popular, criando um espaço aberto de escuta e servindo como traço de identidade da periferia. O estudo articula cidade, música e símbolos, revelando como as crianças assimilam essa estética e como ela molda suas percepções, imaginação e senso de pertencimento, apesar das tensões regulatórias e do incômodo gerado pelo volume.

Palavras-chave: Paredão de Som; Zona Leste (São Paulo); Simbolismo Infanti
Arte de Rua; Funk/Piseiro/Sertanejo.

Introdução e contextualização

Jardim Silva Teles, extremo leste da Capital de São Paulo, no bairro do Itaim Paulista, entremeada de comunidades as margens dos córregos, apesar da baixa qualidade de vida, nos finais de semana é fácil encontrar vários carros com um “paredão” de som tocando, no ultimo volume, um funk, um pisero ou um sertanejo, ou todos ao mesmo tempo. O valor do veículo é baixo mas o som é de altissímo valor financeiro, volume e graves estremecedores. Como é que as crianças assimilam esse tipo de arte e o que significa para elas.
A articulação entre a cidade, com suas marcas do crescimento desordenado e veloz e suas carências, e a música, um elemento fundante de qualquer cultura popular, propõe o repensar da infância e dos símbolos infantis. Apesar da aparente exclusão da arte de rua do imaginário de jovens e adultos contemporâneos, a presença do debutabaço, a grafitagem, as seções de pichação e as camisas guerreiras ainda marcam a paisagem do ácido e da dor. Não somente a linguagem do pichador, mas mesmo a sua ausência nas elaboradas composições do grafite remetem à simbologia infantil. O que é, então, a mitológica estética infantil que pode estar presente nas marcas e no imaginário do pichador? O apelo visual e semântico que os trabalhos de Rua têm para as crianças e para o universo da infância da classe popular na Zona Leste estaria ligado ao impacto sonoro atual do funk, piseiro e sertanejo e à proliferação dos famosos “paredões”, carros equipados com som potente, que proliferam pelo espaço público, e do associativismo continuado em ações comunitárias no Território da Paz e no movimento de evangelização, bem como na realização de festas e de forró.
O estudo das relações entre a cidade, a música e os símbolos infantis indica como as imagens e os sons moldam a concepção de infância dos adultos e das crianças da Zona Leste e revela indícios, na mobilidade e na escuta da música contemporânea em carro com paredão de som, das concepções e recursos infantis reunidos por fluxo, troca, dança e alegria, princípios que, na obra de Miranda, apresentam o conhecimento da espécie em seu sentido mais amplo e a história da busca dessa condição que finalmente a impulsiona à tomos.

1.1. Objetivos da pesquisa

Os objetivos específicos da proposta conectam-se à análise de território sonoro afastado do Centro da capital e ao exame do impacto da arte de rua, da cultura popular e de espaços de convivência nas concepções de infância e nas expressões de simbolismo infantil contemporâneas. O eixo principal busca investigar como a produção cultural é afetada pela presença e pela circulação de carros equipados com sistemas sonoros potentes. Para tanto, concentrar-se nos efeitos

de diferentes modos de escuta, nas estéticas que mediam a mobilidade destes automóveis e na forma como o espaço urbano passa a ser perfurado pelos sons. A combinação de piseiro, sertanejo (tanto em coreto como em paredão de som) e funk não pode ser percebida apenas em termos de disputa pelo espaço, mas também de acolhimento do Outro nas próprias memórias infantis e nas memórias coletivas dos sons.

Considerando que a escuta afeta a atenção, a percepção do espaço e a imaginação, buscam-se dados sobre o impacto dessas estéticas na infância local. A presença de arte de rua com forte simbolismo infantil e as memórias sobre as pichações de Lobo — que evocavam o mundo do universo de O Mágico de Oz — também impulsionam o olhar e a escuta para a cultura popular e para os rituais de socialização sonora do cotidiano. A análise toma como referencial o uso dos serviços de um paredão de som em bairros da periferia da cidade. Entre as práticas sociais que elaboram coletivamente a identidade da cidade, os rituais que circulam e por ela criam memórias objetivas e subjetivas.

1.2. Justificativa sociocultural

A pesquisa articula considerações sobre a região da Zona Leste de São Paulo à temática de arte pública e sua relação com a infância. Temas abordados em outros estudos sobre a Zona Leste servem de apoio à análise do simbolismo infantil como conceito que permite aproximar a arte de rua de uma paisagem sonora tipicamente urbana, silente no aspecto musical e midiático, mas presente através da oficina e da aplicação do som de paredão em carros de passeio, ao longo da narrativa etnográfica.

Estudos em Santo André revelam que a cidade é pouco atrativa para a meninada, levada pelo cansaço e pela monotonia do cotidiano a ficar mais confusa, apática e introvertida. A fragilidade dos laços com os demais pode ser percebida nas relações permeadas apenas pela comunicação virtual. Na Móoca e em Aricanduva do Sul um conjunto de obras de arte no espaço público é mal cuidado ou mesmo destruído, um ou outro detalhe sugere reação dos meninos, mas a maior parte é estranhamento ou desinteresse à primeira vista. Somente na prática do rap todos os meninos estão presentes e participativos, a atividade atinge a memória da meninada através da musicalidade e da brincadeira, e fechada a roda a interação é intensa e bela.

2. Ambiente urbano e identidade na Zona Leste

A Zona Leste da cidade de São Paulo possui dinâmica socioeconômica própria, que se reflete nas práticas culturais, em especial na produção sonora popular. Essa região nos últimos anos sofreu uma expressiva transformação demográfica e de identidade. O crescimento populacional e a chegada de novos grupos (caso dos imigrantes nordestinos) ao mesmo tempo que se celebra as culturas de massa, parece adotar a infância e as ocupações de espaços públicos como resposta aos efeitos da chamada “periferização”. É a infância que se dimensiona como lugar nas festas populares e no uso dos carros com paredões, que realizam as grandes concentrações sonoras de funk-piseiro e sertanejo, estilo musical da região Nordeste, que é recontextualizado em São Paulo. É a experiência da infância representada em linguagem que sugere uma identidade popular. A Zona Leste parece estar se tornando uma espécie de novo campo da geração de sons e de rituais que com eles se estabelecem.

A Zona Leste de São Paulo é uma região que apresenta diferenciais demográficos e geográficos se comparada ao restante do município. Não por acaso essas diferenças aparecem refletidas nas práticas sonoras e musicais de seus habitantes e na cultura popular em geral. Compreender esse espaço é, portanto, uma forma de enxergar o lugar onde o som – funk, piseiro e sertanejo contemporâneo de rua – e os carros equipados com paredão de som operam como agentes que dinamizam ações de convívio e simbolizam a identidade de um espaço considerado por muitos habitantes como um espaço de exclusão. Essa percepção dos Sons e da Zona Leste de São Paulo, a despeito do rótulo que recebe, parece ter um papel fundamental em representações associadas à convivência partilhada, e quando se observa os carros com paredão de som, saltam à vista o convite a um espaço aberto de escuta

e a possibilidade de um traço de identidade associado ao símbolo da infância.

2.1. Traços demográficos e geográficos

O crescimento e aumento da diversidade demográfica na Zona Leste estão atrelados a um movimento migratório que é característico desse processo. E, em razão das ofertas de um novo modo de vida em relação às áreas metropolitanas, famílias estão se deslocando para áreas com custos que sejam mais acessíveis em busca de condições melhores de vida. No processo, a composição geográfica da população também passa por mudança e vem apresentando novo desagregamento social. Portanto, a formação de bolhas sociais, que já é característica antiga da cidade, é observada. Os fenônemos da diversidade, do crescimento e suas reações são observados e desdobrados na música e a forma como a Zona Leste é contemplada por essas atividades, especialmente para a infância....

No entanto, esses processos de desagregação podem ser suavizados pela cultura popular e suas expressões sonoras, celebradas ao longo de rituais em grupo em várias partes da cidade. Essas celebrações, que ao se tornarem festivais acabam por servir como elemento de diálogo e aproximação entre diferentes bolhas sociais, se opõem ao dia a dia da cidade, que é invisível por dentro e só é conhecido por suas marcas urbanas, fixas. É na época da festa que a cidade se torna legível e habitável.

2.2. Cultura popular local e sociabilidade

No extremo leste da cidade de São Paulo, as culturas populares são percebidas enquanto redes de convivência que se formam por meio da circulação e consumo de diferentes bens culturais em estratégias de ritmos e celebrações coletivas. São modos de sociabilidade que vão além de grupos sociais definidos e que utilizam a música para expandir a convivência para além dos vínculos de parentesco ou amizade.

Em diferentes circunstâncias, o som ocupa a cidade, criando espaços de celebração e rituais sonoros em sociedades marcadas pela diversidade e encontro de tradições populares. A interação mais intensa com oLoko Som Funk, que por onde passa faz da cidade um grande baile, e a Festa de Sant'ana de Vila Gilda cumprem a função de estabelecer uma nova visão sobre a infância, a cidade e a produção artística da região. A arte pública local expressa a imaturidade imotivada da infância, enquanto o rompimento das regras, a espontaneidade e a liberdade do brincar na rua proporcionam a vivência do 'realismo mágico' tal como uma forma de compreender o mundo e a cidade.

3. Música contemporânea: funk, piseiro e sertanejo

Os gêneros funk, piseiro e sertanejo representam a música contemporânea que ecoa e ressoa na paisagem sonora da Zona Leste de São Paulo. Os contextos culturais, sociais e geográficos onde se desenvolveram seus hábitos de produção, consumo e circulação apresentam elementos que lhes confere condições específicas de interpretação. Sendo assim, embora distintas, as articulações que permitem sua leitura como chamada à infância e as tensões por elas geradas formam um conjunto que guarda relações de contiguidade.

O funk tem sido associado a temas, letras e significados que representam a realidade da juventude, não se restringindo à faixa etária, mas abrangendo todas as pessoas envolvidas em sua exposição e vivência. A utilização dos paredões de som nos carros configura um sistema de mobilidade sonora que consiste na reprodução do som da música em grande volume, visibilizando o suporte sonoro.

3.1. Origens, modos de produção e circulação

Num ambiente sonoro dominado por carros com paredões de som, o piseiro e o sertanejo galopante predominam nas preferências. O funk, embora com modo de produção mais próximo da tradição do hip-hop, serve de suporte para memórias coletivas em torno do Baile da Cidade Leste (BCL). A produção do piseiro é discutida desde a formação da dupla João Gomes e Natan, com atenção especial à música Sugiro e ao uso mobilidade dos paredões de som. A circulação da música, em cores e outras expressões gráficas

ou visuais, é analisada através do repasse de gravações em sistemas de WhatsApp. A gravadora Peca Pronta: O Leste é nosso (PPO) edita a primeira coletânea do LestePaulista; o primeiro CD, intitulado Vol. Da Suede, destaca a presente dos carros com paredões; e a primeira música do LestePaulista é abordada no contexto do Tik Tok.

As divisões do funk, do piseiro e do sertanejo são mimetizadas na produção musical da Zona Leste. São repassadas em grupos de WhatsApp, em vídeos de Tik Tok. O funk, que emerge da cena do Aglomerado da Torcida, é preferido em certos locais e horários—embora com controvérsias quanto à sua presença na prática dos carros com paredões faz, com que o piseiro e o sertanejo. A tropa da Tropa da Suede da Suede, burlesca e provocativa, declara Carnaval o Baile e da Cidade Leste os Corações, os Sons e a Vida.

3.2. Práticas de consumo e circulação sonora

Os locais de sinergia entre público, tecnologia e produções da cultura popular amparam a observação das práticas de escuta, marcadas pela trama social tecida nos ambientes sonoros. Elaborar esse aspecto envolve a análise de três eixos: os espaços que favorecem a escuta e a sua ritualização, os dispositivos utilizados para a fruição sonora e a musicalidade que faz ecoar os carros com paredão de som.

Um espaço que promove presença, escuta e amplificação do funk é a movimentação dos carros na periferia. A reprodução de sons que inspiram identificação estética, cultural e comportamental estabelece uma ligação da plateia com a obra musical, ao mesmo tempo em que faz visível a presença estética no espaço público. Contudo, a escolha musical dos automóveis gera polêmica e o seu uso assinala dois eixos de tensionamento nos ambientes sonoros: a amplificação dos sons urbanos que podem evocar o lirismo da música e a forma temporal de ocupação do espaço público que desfigura a área em seus sentidos de pertencimento, expansão e coletividade.

4. Carros com paredão de som: dimensão estética e social

Seus aspectos sonoros e estéticos tornam-nos verdadeiros veículos de exibição, atraindo os olhares dos que encontram pelo caminho. Os carros são personalizados com som potente, visível pelo volume da caixa de som, com detalhe e beleza nas janelas e no próprio carro. Ao circular com um ritmo bem popular, o paredão de som é uma ponte sonora que liga o espaço que se vai e o que se depara.

Os carros de som circularizações não são só mais um veículo nas ruas — são parte do espaço sonoro da Zona Leste, de São Mateus, que, como parte daquele ambiente sonoro urbano, curta e exibe um ritmo popular que faz parte do cotidiano da área. Essa modalidade de som urbano atua como “parede” de som. O volume ecoa por várias ruas. É escutado até a distância longa e traz na escuta sons e letreiros em movimento que sobrariam invisíveis como “paredes” e passariam despercebidos, lentes e vidros normais. Essa atividade, a que se chama de paredão de som, utiliza e potencializa a sonora coletiva que fica mais forte a cada contato. (LIMA et al.)(WISNIK, 2025)

4.1. Prática de mobilidade e exibição sonora

Na Zona Leste de São Paulo, a prática de asfaltamento e embelezamento de grandes avenidas para facilitar o trânsito de veículos estimulou, na última década, o surgimento de uma corrente sonora produzida em carros com paredões de som. Os motoristas adaptam o sistema de áudio do veículo para amplificar a intensidade do som com a função de mostrar o equipamento, as músicas e o estilo de vida associado. Ainda que a sonoridade muitas vezes cause incômodo pela intensidade e repetição de batida, a pulsação do ritmo participa dos ritos de passagem e iniciação da população local e o movimento passa a ter um significado que vai além da música. (SCABORA, 2024)

Primeiro, o tráfego de carros funcionou como um símbolo do consumo e da mercadoria, sendo a sua visibilidade o que definiu as marcas. Depois, a lentidão dos engarrafamentos acentuou a percepção da batida. Com isso, o som tornou-se o principal interlocutor do primeiro estigma e o movimento

agora se caracteriza principalmente pela exibição do carro e do paredão. Em geral, não importa que a música não agrade ou o volume seja muito alto: a pulsação é o principal critério de aceitação. O território onde a movimentação ocorre e os sons da paisagem urbana se entrelaçam, em determinados momentos, ao ponto de uma nova dimensão performativa ser adicionada.

4.2. Impactos no espaço público e privacidade

Os automóveis com paredões de som transformam sensivelmente a paisagem sonora da Zona Leste, em especial nas áreas vizinhas a grandes avenidas como a Radial Leste, onde o fluxo de veículos e pessoas é muito intenso. Nesse espaço, em movimento, o barulho desses dispositivos é percebido como uma invasão ou mesmo como um atentado ao silêncio. Uma pressão sonora que não é apenas intensa, mas também abrupta — já que os paredões se aproximam rapidamente e se vão sem deixar rastro — acaba provocando uma espécie de explosão de irritação nos auditórios mais sensíveis.

Contudo, a presença de carros com paredão de som e os modos como a cidade é escutada não se restringem a uma simples questão de barulho e incomodação. Os sons produzidos por eles vão além da poluição sonora e da invasão ao espaço público. As cenas evocadas e a forma como a música é escutada são, em muitos casos, apenas secundárias. Também é possível, em diferentes áreas, uma apropriação simbólica do som que passa, temporariamente ou não, por esses espaços. O estudo de Augoyard sobre o fenômeno da escuta urbana aponta como escutamos os sons que nos rodeiam e de que forma nos apropriamos deles, construindo uma geografia sonora. Na Zona Leste de São Paulo, essa construção é feita por um fenômeno mais profundamente ligado à repetição e à ritualização dos atos de escuta dentro de determinadas paisagens sonoras. Não só a escuta, mas a realização de atos, a mobilidade e a celebração de rituais sonoros fazem parte dessa trama. Com a música da Zona Leste e a presença de carros com paredão de som, o mesmo esforço de escuta pode ser levado a cabo, mas aqui a ritualização e a celebração parecem estar ausentes.

5. Infância e simbolismo infantil na produção cultural

As obras de arte de rua no extremo leste da cidade de São Paulo trazem representações que evocam a infância, estimulam os sentidos e contribuem para a construção de identidades artísticas, étnicas e políticas. Os sons que emergem dos carros com paredões de som e de festas ocupam os espaços públicos com paisagens sonoras variados, que podem apresentar desde alegrias cotidianas expressas em batidas e apelos à pesquisa do amor, até cantos e lamentos que falam da perda, do sofrimento e da dependência química. Essas práticas de escuta impactam a percepção das crianças, gerando atenção bilíngue entre a música e os sons da rua, uma imaginação que sintoniza o que é escutado com o que é sentido pelo corpo — e muitas vezes transforma a escuta no cotidiano — e a sensação de deslocamento espacial, que também é uma sensação de liberdade, mesmo quando os espaços não são abertamente de libertação, mas de opressão.

A compreensão desses elementos resulta de um levantamento atuando nos campos da investigação musical e do estudo da infância e da educação. No caso da Arte e do Simbólico Infantil, a Iniciação à Escuta Estética/Antropológica e a abordagem de investigação-ação do Tema da Abordagem Sociocultural da Música se articulam pela pesquisa etnográfica. Na Arte e do Simbólico Infantil, a Iniciação à Escuta Estética/Antropológica e a abordagem de investigação-ação do Tema da Abordagem Sociocultural da Música se conectam, oferecendo subsídios para articular leitura e recepção, além continue busca do sentido do som urbano pela rede de interação dos carros com paredão de som.

5.1. Representações de infância na arte de rua

Símbolos infantis estão presentes na arte de rua, por meio de paletas de cores, traços e formas que evocam o universo das crianças. Recentemente, o uso de imagens e ícones da infância em obras de graffiti, stencil, cartazes e outros suportes, ocorreu na Zona Leste da capital paulista. A aparição de persona-

gens da infância na arte de rua e no grafite dialoga com criações de artista consagrados como Keith Haring e o ZutAlors!, coletivo de franceses radicados em Paris e alcunhado Les Murs Peints, e recolocam questões dramatúrgicas e da infância em outras discussões e com outros conceitos de infância. A coluna dos zumbis criados pelo artista Amąsa no muro da Galeria Fortes Vilaça, segundo a cartunista e pesquisadora Luisa Geisler, externam a sonoridade da sua metralhadora e expressam um desejo de infância que está emanar o tempo todo. Esse querer-e-ter, incontrolável, é o que escandaliza, provoca a raiva e a indignação do "adulto" e é esse querer de bebê que aparece nas artes de rua em São Paulo. As cabeças desiguais e tamanhos de corpos diferentes, porém semelhantes entre si, reforçam a ideia de estética zoneada. E essa é uma das belezas das composição, que reproduzem a estética dos zumbis do Amąsa: amigo imaginário que representa a morte e a sinfonia dos espíritos da natureza.

A paisagem sonora urbana, e os carros com Nordeste Sound, e a sua poluição sonora atuam como elementos marcantes, de simbolismo infantil explícito e estáveis e transitórios que moldam uma forma particular de fazer arte e de tornar-se públicas e de sentido que abram uma maior capacidade de entendimento. As músicas e as imagens da infância que aparecem na arte de rua têm o caráter de retomar sintoma e processo da vida; são fundamentalmente sobre a vida. Estão sempre se transformando e têm um caráter de tempo. Essa vida, linguística ou plástico-visual é como o riso de uma criança: emociona.

5.2. Impactos perceptivos sonoros na infância

Diversas fontes, entre pesquisa de campo, observação participante e etnografia sonora, apontam a presença, cada vez mais intensa, de carros com paredão de som em São Paulo, assim como em muitas outras cidades do Brasil. A escuta desses dispositivos não aparece como mais uma experiência sonora da vida cotidiana, mas tece uma rede de afetos, um sentido de pertencer ao grupo, ao coletivo, que os une e singulariza. São sons que organizam um tempo social, como os chamados funk, piseiro e sertanejo. Os sons de paredão atraem a meninada, suspendem a atenção e modelam a imaginação.

A emissão sonora de paredões, que atravessa o espaço público, interfere também na escuta das crianças. Além de chamá-las, de despertá-las de um estado de inatividade, em que um mundo quieto se apresenta sem cor, em que a vida parece parada, e ao mesmo tempo elas escutam a tudo com certa indiferença, mantidas que estão numa situação sem movimento, as músicas e os sons despertam imagens, sentimentos, coreografias e sensações que são, de alguma forma, diferentes das outras. As músicas de paredão, quando ouvidas desde os carros, enchendo o espaço público com seus timbres de explosão, sua potência e extensão, transformam a atenção, o que se imagina e até o que se sente na pele.

6. Política pública, educação e mediação cultural

Além da intensidade da paisagem sonora, a presença de carros com paredão de som na Zona Leste envolve suas públicas e as crianças, que no cotidiano vivenciam um trânsito de sons que alteram a atenção e a imaginação e permitem a elaboração de um espaço de percepção próprio ligado à cultura popular. Tornam-se igualmente relevantes ações do poder público e iniciativas de grupos e artistas que reconhecem e buscam atender a recepção/performatividade dos sons, prevenindo consequências adversas sem eliminar a diversidade sonora que caracteriza a região. Dentre estas, três tipificam-se: os programas de mediação e integração do Centro de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação, a central de produção cultural da Secretaria Municipal de Cultura e a parceria com a PM para um trabalho de aproximação do chamado "divã do pai".

As inquietações geradas pela produção cultural popular da Zona Leste, a relação com o fenômeno da infância e a atuação de grupos de mediação-cultural e de educação popular revelam-se de importância fundamental. O fazer artístico na rua conversa diretamente com os modos de vida do cotidiano e as ações performativas na cidade, bem como

com o som do funk, do piseiro e do sertanejo, possibilitando a construção de uma nova representação da infância e da simbologia que marca a experiência entre o real e a cultura, o visível e o não visível.

6.1. Programas públicos e ações de integração

Embora os efeitos perceptivos da paisagem sonora do extremo leste tenham se manifestado em diferentes aspectos da vida na infância, as políticas públicas e ações de integração assim como os programas de mediação cultural associados, não têm atuado diretamente com essas esferas. Na maioria das vezes, as iniciativas de instituições públicas ou de caráter social são temporárias, pontuais ou restritas algures. A articulação entre os projetos, instituições e programas apoiados pelo poder público, em especial por parcerias com espaços culturais e escolares, tem sido um dos maiores estandartes na promoção da sua continuidade. Contudo, ao se instalarem em determinados momentos do calendário anual, as celebrações e festas acabam não resgatando a audição e a fruição dos sons das celebrações que, de outra forma, se mostraria possível e integrada à memória mais social da vivência do dia a dia. Várias ações têm se fundido de modo a integrar outros públicos e as associações são uma importante ponte para projetar essas dinâmicas de mediação e inteiração.

Embora a maioria dos parelhos sonoros continue sua trajetória pela cidade tendo os carros como suporte, as manifestações destacadas até aqui, além das fartas festas e de ativação do ritual de batismo, têm a sua historicidade ancorada nos meios de direiras sociais que são efetivas e até certeiras na operacionalização e instrumentação das ideias de mediação social e cultural em rede que vão além da reprodução dos assuntos ou das poéticas e dos costumes associados ao seu campo de ações. Quando voltadas mais para a conversa do que para as intervenções, as provocações e as dinâmicas asseguram a presença do símbolo infantil-bonito- amado que se eterniza em muitas das janelas e portas que guardam relógios de sol e memoriais das festas e povoam os rituais de escuta da cidade. Tais processos de escuta, que aparecem sempre em todas as festas, ensaios, bailes, videoclipes badalados e celebrados em cortejos abertos ou nas ruas pelos próximos sucessos, são um marco na construção da memória de cidade, assim como das rotinas e modos deendo e permanecendo presentes com seu prefixo verbo-funcional.

6.2. Desafios regulatórios e legais

Obstáculos normativos, direitos de vizinhança e políticas públicas estimulam um entra-e-sai de crianças e adolescentes na Zona Leste durante ações sonoras em carros com paredão de som. As autoridades toleram e tentam regulamentar os paredões, mas a letra da lei não diz o mesmo: as práticas vão contra a saúde e a segurança da população em qualquer faixa etária e a legislação deve ser cumprida. Há, portanto, uma contradição: o Estado, ao mesmo tempo que demanda, em nome do bem-estar da coletividade e de todos os cidadãos, a aceitação de estilos musicais e a imposição de limites, torna o espaço vulnerable àqueles que não respeitam o direito de ir e vir e a integridade física. As ruas não são terras de ninguém e a proximidade não torna comum os desempenhos de cada um dos vizinhos, conforme diz um dos princípios da boa vizinhança.

Num contexto em que os três elementos não se cruzam harmoniosamente, qualquer modo de interação pode provocar estranhamento, desconforto e mal-estar, não só no espaço íntimo mas também no espaço público. É a infância, em sua relação imaginária com o mundo, que acaba reconfigurada por conta das relações à margem do bem-viver em coletividade e da escolha dos estilos sonoros. Os carros com paredão de som, longe de serem um território sonoro e um modo de fazer música confortáveis, podem provocar distúrbios de atenção, percepção de propriedade do espaço e da privacidade e do próprio corpo nas crianças, vídeos colocados na internet a confirmar.

7. Práticas de escuta, performatividade e memória

Certa noite de domingo, um grupo se reúnem à beira de um córrego ladeado por um afundamento, ocupando o espaço com um

carro e um paredão de som ligado. Como uma macumba, sem umardente e senza porquinha para o efite, ali um se fala de sexo, outro dança com as brancas mais gatas e mais gostosas e mais dha. celebrar intimamente sujo da vida em intimidade com as brancas. Não é o lugar religioso. É uma noite recordada porque foi espesso o tal vinho leve que nem vinho deixou, nem posso explicar mais, só Que era bem claro e espesso, igual à mistura de café e leite em que eu fiz a dieta. Café e leite espesso, vinho leve e escuro. É o efite, a ligação, a aderência. E a gente por aí também. Colhendo da vida, pagamos a nossa, valemos a nota.
Um carro para de frente outro, ou a beira de um canal, ou a beira de um afundamento, pelo rodar da rua, canto atendido pelo Pá e o lado caído. O "bananão" de texto-tipo-uma-asa-de- caranguejo-patas-abertas-bold é um patrocinador de Julg, tirando bossa sonda por defumação. Gente só de lado – um lado. Heroína. Um depois do outro. Choque. Fogo. Música nas quebradas, dance nas bajadas, dance então. Dupla no vaqueiro, fumaça atrás do João de Barro, vem então, no canto contrário a atrair e desmanchar, Rita, Canguru da Rud e os da II. Os túmulos altos do Paraná, rumam pelas cercas espetadas a direita, devagar, perfumando, misturando. Cruzando outra à frente, girando, e virando na concede. Uma em cima do carro.
Os retoques na calçada são mais discretos que as quadras adjacentes, a gente lava a luz. O vapor avisa a cobra, as cordas avisam o abacateiro sobre o sopro em decrescência e em profundidade. Barulho de folhagem molhada. Roda de uma mais na frente e todos consegem escutar a mesma música, pela ligação dos Central. Push the time para não deixar os chegao ao Pimenta. Baixamn o tom, aberturam-se nas quatro, assim outro um no polo e, logo na de baixo, ardendo em roupa filhos se aproximando. O lado quente e'interno do Paulo faz par com a prima mulher e à esquerda uma banda.

7.1. Ritualização de espaços sonoros

As práticas sonoras restauram temporariedades, conferindo sentido à presença em certos lugares em momentos específicos. Comunidades do Extremo Leste têm aperfeiçoado e, em certos casos, reinventado as formas de escuta rituais ao enfrentar a poluição sonora provocada, por um lado, por carros com paredão de som e, por outro, pelos bailes de funk. A presença de outros estilos musicais que também fazem parte da paisagem sonora têm moldado uma estética sonora própria da Zona Leste.
Os carros com paredão de som também mudaram a forma de escuta e de mobilidade pelos espaços da Zona Leste. As músicas e imagens exibidas durante o visual funk concorrem com a visibilidade do carro e Seu motorista. As temáticas abordadas pelos sons modificam os rituais e os costumes sonoros na área metropolitana. Espontaneamente, novas versões do toque do "Viva o seu sonho", melodias e texturas sonoras estão se espalhando pelo território.

7.2. Memória coletiva e traços de identidade

Uma memória coletiva multipartida e espinhosa se materializa através da produção e da fruição locais do som urbano e da arte de rua; seus ecos se configuram na representação de um traço de identidade específico, um simbolismo, sendo visível nas marcas semânticas, estilísticas, icônicas, sonoras e sonorizantes da recepção. A ritualização da escuta de alguns espaços sonoros transforma-os em lugares de celebração; a carência de cuidado e a degradação, em objetos de reflexão.
Na Zona Leste, onde o demográfico se revela fortemente heterogêneo, as caixas de som que amplificam o dance-funk na quebrada, particularmente nas comunidades, propõem um conjunto de funções que certa tradição científica considera distintivas do carnaval. Agora, a tensão entre o som da música e o silêncio do não-som, entre a alegria e a dor da escuta, inscreve-se numa prática de mobilidade. Há, em consequência, uma distribuição de funções entre o lado do carro que contém a caixa e o lado da escuta, entre a semelhança do som com o murmúrio ou o grito, que transforma aquele elemento em unidade altamente diferenciada do conjunto do espaço urbano; os carros que fazem o som ouvido a grande distância podem ser vistos, não só o som que daí emana.

8. Metodologia e referenciais teóricos

A pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem antropológica a partir da leitura das imagens de arte de rua e da etnografia sonora – com a incorporação dos sons urbanos, das vozes que habitam a cidade e do uso das comunidades da Zona Leste. O estudo da imagem e o campo sonoro apresentam à escuta a produção e o consumo do funk, do piseiro e do sertanejo. Essas construções sonoras estão presentes no imaginário e na memória coletiva dos mais velhos e nas memórias da infância contemporânea. O conceito de símbolo utilizado aqui é inspirado em Coser, que define o simbólico como um artefato social da infância capaz de instalar sentimentos de segurança na criança em relação ao mundo adulto.

O vínculo entre a produção de arte de rua e a marcação simbólica da infância envolve a memória coletiva e a memória temporal associada. Elementos de visualidade e sonoridade operam na sedução da infância e em suas marcas de leitura, a atenção, a imaginação e a forma de sentir o espaço: tudo alucina e absorve no corpo em um processo de recepção estética. As vozes da cidade que hoje são retroescavadeiras para o imaginário dos mais velhos têm particularidades que contrastam com essas vozes e que se expressam na edilidade, na censura e na criação de novos territórios de escuta. Performaticamente, o ritual e o evento estendem, remodelam e alteram espaços sonoros da cidade.

8.1. Abordagem antropológica/Estética urbana

A abordagem é a Antropologia, interessada na cultura e arte dentro de uma Estética urbana. A Antropologia coloca o homem e as questões com ele para o centro do interesse. A Arte e o Som são as expressões humanas que podem levar mais além do som e do que o homem permite perceber. Tal perspectiva é importante na escuta do que o contemporâneo se tornou, na sua produção, consumo, circulação e em suas modulações, uma vez que criou diferentes nichos em que o ser humano, de alguma forma, se expressa e ritualiza. (WERNECK; FERREIRA, 2023)(GUÉRIOS, 2021)(SEGATO, 2021)(COSTA)

Estudos etnográficos de Som e de Arte e Cultura Urbanas possibilitaram. Eles foram conduzidos por meio de Escuta na Zona Leste de São Paulo, com foco nos sons que nesse ambiente se fazem ouvir, as Artes e as interações com Elas. A pesquisa foi também acompanhada de uma leitura de imagens, permitida pela abundância de tatuagens e grafites. Assim, a forma com que o som, a escuta e a produção sonora se conjugam com os espaços que habitam foram identificadas. A forma, de cada expressão de som e arte urbana, comoção e encantamento, separação e mesmo raiva, um ouvinte e o espaço, foi lido e proposta para ser escutada, lenga, a partir do foco desenvolvido na ideia de infância, a ingenuidade e a mágica que são restore das Esculturas humanas temporárias.

8.2. Referenciais sobre infância e simbolismo

As premissas de análise sobre a infância e o simbolismo mediador no campo das artes, ou mais amplamente dos sentidos, provêm de M. B. da Costa, Santos, Lowen, K. Zech, B. L. e L. à M. Costa, considerações elaboradas especialmente em Arte e o Simbólico Infantil. (BARROS, 2024)

A infância é indicada como o tempo do seres e suas simbolizações, ou seja, do ato de transformar um dado em signo, de dar a entender, de criar uma metáfora, um símbolo. A forma com que esta capacidade foi lida e aplicada à arte contemporânea foi relida e adaptada, anunciando a bíblica intuição: "deixai vir a mim os pequeninos...". A partir do ecossistema musical em estado de arte, Funk, Piseiro e Sertanejo, e da estética sonora provocada pelos "carros com paredão de som", pode se argumentar que a base destes e de tantos outros gêneros, suportes e condições de produção da ousadia e liberdade criativa parcialmente presente nos espaços comuns são, e em parte, canalizadas e alimentadas para o campo sonoro pela infantilidade simbólica. (DE FARIA et al., 2022) (MACHADO, 2022)(KRUGER)

A intensificação da função simbólica infantil, associada à presença de cores vibrantes, tamanhos de elementos que transitam entre

os exageros e quase a ausência, e a materialidade de parte dos suportes, especialmente quando analisados nas interfaces visuais e sonoras, permite um entendimento de boa parte da produção artística das últimas décadas da Zona Leste como um fenômeno da infantilidade - "uma região imaginária, da atividade lúdica do homem, sitiada entre o sonhar, a infância e a arte" (M. B. da Costa, 1982).

9. Resultados e discussão

Os resultados e a discussão são organizados em dois eixos que conectam a música ao espaço público e à infância. O primeiro trata de como o som urbano molda a recepção infantil na arte pública; o segundo aborda as tensões e a interação entre funk, piseiro e sertanejo, enfatizando os impactos de seus espaços de circulação e escuta. As conexões são feitas a partir de referências cruzadas com outras seções.

Os achados revelam que a música soante altera a percepção infantil, repleta de memórias e imaginação. As figuras presentes na arte de rua evocam um simbolismo infantil que estiliza o espaço de convívio. Contudo, o espaço de circulação do funk e o de predominância de paredão moldam a identidade de forma diferente. No primeiro, a música é criada e apreciada nos mesmos lugares, intensificando suas características performativas. No segundo, os carros marcam a urbanidade, mas exaurem a sonoridade. Os espaços de escuta, meios e modos de distribuição revelam a paisagem sonora que sustenta a recepção no espaço de exposição.

9.1. Vínculos entre música, espaço público e infância

O som urbano é uma presença constante na biografia das crianças e das memórias auditivas dos adultos. Os dados discutidos nas seções anteriores indicam que essas sonoridades estão conectadas diretamente à formação de símbolos infantis e de representações de infância na produção cultural. O ambiente sonoro se modela de maneira complexa e variada na Zona Leste, onde o funk, o piseiro e o sertanejo se escutam como manifestações locais. São estilos que marcam registros e interesses distintos entre as faixas etárias e grupos sociais, produces e modos de consumo/recepção, criando permanentes dinâmicas de aproximação e distanciamento. A tensão entre escuta, a questão do cheiro e dos impedimentos impostos à escuta da música, da intensidade que fere e desvia a atenção para próximo e para longe, à quietude ou exploração dos imaginários e dos conteúdos formaria um espaço de tensão encadeável nas distâncias que vão se criando entre faixas etárias e sociais. Mas a distância entre sons, estilos e populações é superada em momentos de festa, onde todos buscam o reverberar e a relação coletiva. Pragmaticamente, as escutas e os cheiros criam, a partir das feridas e dos sustos, novas histórias que vão se contando e passando entre gerações tornando-se interjeições e paisagens de memória. O som se torna atmosfera, um espaço sonoro que marca, assinala e sugere, ativa a parte imaginativa e formadora da infância. (LEMOS, 2023)(et al., 2022)(MARTINS et al.)

As festas e suas dinâmicas também vão criando um outro espaço, as pessoas vão se movendo pela cidade, a sua marcação na terra e o seu espaço vão se esbatendo. As ruas não têm dono, as escutas não têm controle; na festa a privatização da música e o GO do carro se transforma numa escuta pública; o espetáculo sonora vai passando pela cidade, mesmo ao descer para o morro. A escuta vai aprofundando e, muitas vezes, as pessoas nem escutam o que escutam, o som se esvazia nessa circulação de música, de popularidade, mas ao se repetir na experiência, ao passar a ser Cheiro na cidade e na audição o sentido vai se formando. Na repetição da cena de escuta de um paredão determinado artista ou de uma produção qualquer vai se espraiando e criando sentido.

9.2. Conflitos e convergências entre estilos musicais

Tensões entre funk, piseiro e sertanejo, públicos que os consomem e reação ao seu peso no espaço público revelam traços da identidade local. Os carros com paredão de som, por conectar-se a esses estilos, também compõem a cena. Se a circulação do funk gera reações e formas de controle, o piseiro é bem-vindo. O sertanejo arrebata

pela letra, suas histórias são contadas, mas também gera desconforto, com o barulho promovendo comportamentos indesejáveis. (COSTA, 2024)

Os conflitos em relação ao funk se revelam nas palavras da dona Rita. Uma das integrantes da Banda Truta, grupo que, em gravação, lança as músicas com mais força na região, um dos comentários sobre a banda mostra a reação a um funk: Que Ódio! Não é que eu não goste, eu só não gosto na hora que estou tentando descansar e fico ouvindo (ou não) um hit que o Brasil não gosta. Eu só não gosto que às vezes ficam em praças, praças que a gente não tem o direito de ouvir um bagulho desses e as Mães dos meninos não tomam providência, só isso. Geralmente quando escuto odeio, na madrugada é mais que no dia, fica ressoando esse funk até num centro em lugar que é bem afastado dele. lenta... Tem horas que gosta de ouvir, mas não fica grudada na música. O que é que tem que os meninos escutem na idade deles? mesmo o funk quebálaga, uma hora ou outra faz parte da criança também não faz? e já vi que fica bem feliz escutando isso.". (SILVA, 2025)(PICCHIA, 2021)

Conclusão

A pesquisa revela que o som emitido por carros com paredão ocupa um espaço central na vida cotidiana de muitas crianças que vivem no extremo leste da Capital de São Paulo, influenciando suas memórias, suposições, imaginações, percepções e, consequentemente, sua maneira de serem-no-mundo. Os espaços de escuta reconhecem e naturalizam esses momentos sonoros e suas respectivas temporalidades, sintetizando uma recepção específica das paisagens sonoras. Contudo, o efeito do som urbano não é único, e os diversos estilos musicais e suas origens socioculturais diferentes geram ressonâncias diferentes. Nesse sentido, funk e piseiro estabelecem uma relação de proximidade, ao contrário do sertanejo, que geralmente é escutado de maneira mais isolada. As tensões entre esses estilos também se manifestam por meio de símbolos categóricos atribuídos aos seus adeptos, com reflexos nas práticas de escuta e convivência.

É importante ressaltar que, em geral, as crianças não escutam o funk apenas como uma música popular. Ao contrário, a forte presença dos carros com paredão de som e os significados por eles adquiridos tornam-na um dispositivo de o que memórias e esquecimentos, de indivíduos e coletividades, de identidade e diferenças que, navegam por uma zona de indeterminação. Por analogia, quando a escuta é constituída por um conjunto de marcas visuais, essas marcas formam uma coleção de representações decorativas, ou seja, não se propõem a narrar. A memória sólida está fadada a desvanecer-se, e o que dela sobrevive torna-se um acervo para novas pesquisas.

Referências:

ANDRADE, D.; NJERI, A.; MIRANDA, G. et al. Revista Observatório 32: Perspectivas das ancestralidades no fazer cultural, 2022. [HTML]

BARROS, M. B. O papel da palavra, da sincopação e da letra na linguagem algébrica: um estudo no Ensino Fundamental, 2024. unesp.br

COSTA, J. R. A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM NA ANTROPOLOGIA AGOSTINIANA, pgfi.uff.br, . uff.br

COSTA, R. I. A cultura do som automotivo: análise jurídica das sanções penais e administrativas por som automotivo em Goiás sob a perspectiva do direito à cultura, 2024. pucgoias.edu.br

DE FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças, 2022. [HTML]

GUÉRIOS, P. ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA, ENGAJAMENTO José Loureiro Fernandes e os sentidos da atividade intelectual, Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2021. scielo.br

KRUGER, S. G. O lugar do desenho na infância: criação e imaginação, repositorio.unesc.net, . unesc.net

LEMOS, L. G. S. O funk como movimento de expressão cultural no Brasil, 2023. pucgoias.edu.br
LIMA, J. C.; OITICICA, M.; GUEDES, I. C. M. Análise da paisagem sonora de rua comercial exclusiva para pedestres em Aracaju-Sergipe, researchgate.net, . researchgate.net

MACHADO, V. C. O brincar em uma (in) fância conectada, 2022. unesp.br

MARTINS, B. A.; RODRIGUES, C. B.; SILVA..., E. C. A invisibilidade da música periférica no Brasil, ric.cps.sp.gov.br, . cps.sp.gov.br

PICCHIA, P. M. D. A Neblina eo Fluxo: o funk nos corpos elétricos da quebrada, 2021. usp.br

SCABORA, V. P. Cantando a nossa história: Ildefonso Juvenal eo samba catarinense (1945- 1948), 2024. ufsc.br

SEGATO, R. Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda, 2021. [HTML]

SILVA, J. N. Dina Di ea Mente Engatilhada: gênero, classe e as disputas por reconhecimento no rap brasileiro, 2025. usp.br

WERNECK, A.; FERREIRA, L. Questões de moral, moral em questão: Estudos de sociologia e antropologia das moralidades, 2023. [HTML]

WISNIK, J. M. O som eo sentido-uma outra história das músicas, 2025. [HTML]

A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO

LISLEY TUCCI DA SILVA

RESUMO
Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor. Cada dia mais, observa-se um aumento do engajamento popular em diversas esferas da sociedade. Os indivíduos estão mais interessados e envolvidos, buscando se envolver ativamente em processos que impactam suas necessidades e interesses. Essa inclinação também é evidente na área da Educação, com um crescimento no número de escolas que adotam a gestão participativa. Uma administração centralizadora e burocrática, na qual a comunidade escolar não tem voz, restringe os procedimentos e prejudica diretamente a diversidade cultural e social presente na comunidade. No entanto, isso não implica que os gestores de uma escola sem gestão participativa sejam ineficazes ou inadequados. Ainda assim, ao restringir a tomada de decisões apenas ao corpo diretivo da instituição, certas realidades são negligenciadas, simplesmente porque é desafiador compreender e abranger as necessidades de todos os envolvidos. Daí a relevância de permitir a participação de todos e a expressão de sua própria perspectiva da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Escolar; Decisões; Realidade.

INTRODUÇÃO

Um órgão dirigente de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vice-diretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa.

Acompanhado a isto, caso venha à tona a formação de um Colegiado, algum destes poderia ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

De acordo com Ganzeli (2010):

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2010, p. 57).

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social.

A proposta de uma gestão empresarial e ao mesmo tempo educacional deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida. Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente.

O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão empresarial e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação.

Hoje, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência.

Adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Uma instituição de ensino que adota o sistema de gestão participativa educa seus alunos, desde tenra idade, sobre a relevância de se envolver em decisões que afetam seus interesses e necessidades, e sobre a importância de defender demandas coletivas e fazer valer seus direitos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Dessa maneira, essa escola efetivamente prepara cidadãos capazes de exercer sua cidadania, que são empáticos em relação a causas e situações diversas de suas próprias realidades e que participam ativamente na construção e transformação de seu entorno.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática.

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição. A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que está se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha

a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações. Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la. Melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e/ou comunidade. Buscam comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo. Melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa. Em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos. Para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

A GLOBALIZAÇÃO E A GESTÃO

O cenário da globalização traz oportunidades singulares para o desenvolvimento econômico, enquanto simultaneamente demanda a exploração e o cultivo de novas possibilidades comerciais que sejam duradouras e rentáveis para os investidores.

No contexto globalizado, as atividades comerciais estão sendo direcionadas para a competitividade e lucratividade, destacando a eficiência e a produtividade na obtenção de resultados positivos, ressaltando a importância da disponibilização de produtos e serviços que possam atender às genuínas necessidades dos consumidores de modo ético e transparente. De acordo com Smith e Fingar (2003), estamos imersos na terceira fase da administração empresarial, baseada em procedimentos que devem ser abordados de forma abrangente, estendendo-se para além dos limites da organização e sendo flexíveis o bastante para se adaptar às constantes mudanças nas demandas dos clientes e dos colaboradores. Tais procedimentos, ao trazerem inovações, também induzem novos processos decisórios e prioridades, alterando assim o arcabouço de conhecimento da empresa.

Gestão, segundo Luft (2001, p.352), é descrita como:

> Ação ou efeito de administrar; gerenciamento; direção. Originada do latim "gerir", que significa administrar, gerenciar, coordenar. Ao analisar o significado dessa palavra, podemos estabelecer uma conexão com o termo administração, que do latim "ad" (direção, tendência para algo) e "minister" (pessoas), sugere a execução das responsabilidades de liderança de um grupo. É frequentemente empregada em áreas com influentes grupos dirigentes, como no contexto empresarial (administração de empresas) e em entidades governamentais (administração pública)

Deste modo, de acordo com o conceito mencionado, é possível confirmar conforme Luft (2001, p.40) que "administração é a ação ou efeito de gerenciar; gestão de negócios; equipe que gerencia; liderança; ato de conferir e supervisionar".

Expandindo o conceito de administração, Travassos (1979, p.84) destaca a definição de Olivier Sheldan, afirmando: "É a função empresarial que engloba a determinação da política organizacional, a coordenação das finanças, da produção e distribuição, e o estabelecimento da estrutura organizacional". Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que:

> Administração é o termo utilizado para descrever a execução de qualquer função que ultrapasse a capacidade de um único indivíduo, começando no momento em que alguém, tendo muitas responsabilidades, busca auxílio, e atinge sua plenitude em grandes

empresas privadas ou em entidades governamentais (TRAVASSOS, 1979, p.84).

Chiavenato (1979, p.80) define a ação de administrar como: "prever, organizar, comandar, coordenar e controlar".

Prever significa planejar o futuro e elaborar um plano de ação; Organizar é estabelecer a estrutura material e social da empresa; Comandar é liderar e orientar o pessoal. Coordenar é conectar, unir, harmonizar todas as ações e esforços coletivos. Controlar é assegurar que tudo ocorra conforme as regras estabelecidas e as ordens dadas (CHIAVENATO, 1979, p.10).

O termo gestão passou a representar de forma mais comum a interferência direta dos gestores nos sistemas e processos empresariais. O adjetivo empresarial está relacionado ao que é "referente à empresa ou ao empresário" (LUFT, 2001, p.267). Portanto, administração, gestão e empresarial possuem significados semelhantes, o que torna suas definições interligadas.

A gestão empresarial é um modelo de trabalho, guiado por um conjunto de valores, capaz de planejar, alocar e direcionar recursos, ações, iniciativas, princípios, valores e estratégias, visando alcançar os objetivos estabelecidos por uma instituição (empresa). Pode envolver critérios formais e/ou informais de desempenho, refletindo a visão, os valores e a missão que orientam os objetivos e resultados propostos. Além disso, delineia a estrutura hierárquica, o organograma de funções e responsabilidades, os procedimentos disciplinares e os incentivos, as interconexões operacionais fundamentais internas e externas, a estratégia de vendas e marketing, a logística, o desenvolvimento de parcerias, da cadeia de suprimentos, entre outros. (SMITH e FINGAR, 2003, p. 131).

Frequentemente, os contratos de franquias educacionais exercem um forte apelo e incentivam os empreendedores, oferecendo diversas vantagens em relação ao modelo tradicional de empreendimento no setor educacional, como cursos profissionalizantes e graduações, destacando-se sofisticadas estratégias de marketing, programas de treinamento formais, seleção de locais comerciais estratégicos, suporte gerencial contínuo por parte dos franqueadores e, principalmente, redução dos riscos para o administrador ao optar por um modelo de negócios no qual todos os processos foram previamente testados e os riscos de fracasso são minimizados pela experiência da rede.

As competências humanas estão relacionadas à capacidade de formar uma equipe, reter e desenvolver talentos, eliminar conflitos, estimular a motivação e o engajamento dos funcionários. Não é surpresa que essas competências sejam tão valorizadas por qualquer empregador.

Quase todos os jovens adultos no Brasil foram educados em escolas onde o poder era concentrado na figura do diretor e dos coordenadores. Eram eles que tomavam todas as decisões e orientavam cada aspecto do processo educativo. Aos professores incumbia a tarefa de transmitir os conteúdos do currículo, enquanto aos pais cabia revisar as tarefas dos filhos e comparecer às escassas reuniões e eventos anuais da escola. Os demais funcionários da instituição e a comunidade raramente eram envolvidos em qualquer tomada de decisão.

Devido a ser um processo relativamente recente, que ganhou destaque apenas na última década, existem muitos desafios a serem superados e obstáculos a serem removidos por todos os envolvidos no processo educacional para que a implementação desse modelo de gestão nas escolas seja eficaz.

Enquanto a gestão é estratégica, o gerenciamento é operacional. Ou, para evitar confusões: enquanto a gestão é macro, o gerenciamento é micro.

Antigamente, havia o Diretor e o Gerente; porém, as organizações estão tentando manter um quadro mais enxuto. Por isso, hoje, a mesma pessoa costuma ser responsável pelas duas dimensões.

Para o gerenciamento de negócios, os conhecimentos necessários estão muito ligados à otimização, produtividade, eficiência. Afinal, se você está preocupado com as operações, seu foco principal deverá ser a eliminação de gargalos e a consolidação de um fluxo de

trabalho adequado, obtendo os melhores resultados, mas sem prejudicar a qualidade. Se tratando de gestão empresarial educacional percebe-se que hoje a procura por cursos profissionalizantes tem se tornado grandes atrativos para investimentos das empresas de grande porte, como colégios grandes que vendem suas franquias dando todo suporte para o futuro gestor educacional.

A EDUCAÇÃO E AS CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo.

A educação, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de contribuir na formação de uma sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade, por isso a gestão empresarial bem-sucedida nas escolas particulares e cursos profissionalizantes interfere no mercado de trabalho.

Cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão empresarial e de que forma essa gestão pode contribuir com a gestão educacional, pois de acordo com Heloísa Lück,

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p. 25)

Dessa forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado.

Paro (2000), esclarece que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais.

Faz-se importante estudar a gestão empresarial e sua importância para a Educação, pois com uma boa administração, pode-se ter uma escola que formará jovens e adultos aptos ao mercado de trabalho.

Torna-se indispensável para qualquer empresa possuir em seu quadro funcional pessoas com habilidades mais apuradas, talentos específicos, para que possam desenvolver o que os outros não sabem, não querem e ainda não fizeram, tornando-se dessa forma únicas frente à concorrência.

Como explica Domenico (2014, p. 10):

Torna-se indispensável para qualquer empresa possuir em seu quadro funcional pessoas com habilidades mais apuradas, talentos específicos, para que possam desenvolver o que os outros não sabem, não querem e ainda não fizeram, tornando-se dessa forma únicas frente à concorrência. De fato, o que faz a diferença para as empresas são aqueles capazes de tomar decisões e atitudes, e somente estes serão capazes de provocar mudanças vitais tornando-as aptas para melhorar continuamente. E, é através dessa capacidade que profissionais excelentes se diferenciam dos que são simplesmente bons, tendo visão e tomando decisões corretas frentes às mudanças que precisam ser feitas em relação aos objetivos, processos e mentalidade das pessoas.

Segundo o autor, quanto mais a pessoa fizer cursos e estudar, provavelmente terá sucesso no mercado de trabalho, e é exatamente para que esse sucesso seja alcançado, a gestão educacional e a empresarial devem andar juntas.

O gestor educacional tem uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro se constitui com essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Sabe-se que a busca do conceito de qualida-

de na área educacional é uma iniciativa de longo prazo que exige mudança e reestruturação organizacional e o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar requer uma análise da forma como as escolas têm sido gerenciadas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas associadas à escola.
Para Ferreira (2009, p. 172):

Pensar e definir a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseada na solidariedade e nos valores que compõe o constructo ético da vida humana em sociedade. E como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita do real, se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento algo na inesgotável experiência da consciência dos outros.

O sucesso da organização pedagógica da escola é medido através da aprendizagem de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, aprendem continuamente, a escola é eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade no diálogo entre a gestão escolar e a comunidade do entorno é um desafio recorrente que impacta diretamente na qualidade da educação e no desenvolvimento das crianças e jovens.
A relação entre a escola e a comunidade local é fundamental para o sucesso educacional dos estudantes. Quando a gestão escolar e a comunidade do entorno não conseguem estabelecer um diálogo eficaz, diversas consequências negativas podem surgir.
Uma das principais dificuldades nesse diálogo é a falta de comunicação clara e aberta. Muitas vezes, a gestão escolar e a comunidade têm agendas e interesses diferentes, o que pode gerar conflitos e impedir a construção de parcerias sólidas e colaborativas.
Além disso, a falta de canais de comunicação eficientes e a ausência de espaços para a participação da comunidade no planejamento e na tomada de decisões da escola também contribuem para a dificuldade no diálogo.
Para superar esses desafios, é fundamental que a gestão escolar promova a aproximação com a comunidade do entorno, buscando entender suas necessidades, expectativas e demandas. A criação de espaços de diálogo, como reuniões, fóruns e grupos de discussão, pode ser uma estratégia eficaz para promover a participação e o envolvimento da comunidade na vida escolar.
Ao estabelecer um diálogo aberto e transparente com a comunidade local, a gestão escolar pode fortalecer as relações de parceria, promover a integração entre a escola e o entorno e contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. Juntos, gestão escolar e comunidade do entorno podem trabalhar em conjunto para criar um ambiente escolar mais inclusivo, participativo e voltado para o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lauro Brito, PARISI, Cláudio, PEREIRA, Carlos Alberto. Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CHIAVENATO I. Teoria geral da administração. Ed revista, São Paulo: Mc Graw Hill, 1979. Cordeiro JVM, Ribeiro RV. Gestão da empresa. Fev. 2007. Disponível em: http://www.fae.edu. Acesso em: 10 jun.2025.

_____. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Atlas, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão e Organização Escolar. IESDE Brasil, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

_____; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry.

Escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. LUFT CP. Minidicionário. 20. ed, São Paulo: Ática, 2001.

ROSA, Cláudio Afrânio. Como elaborar um plano de negócio. Brasília: SEBRAE, 2007.

SMITH H, FINGAR P. Business process management. Tampa: Meghan-Kiffer Press, 2003.

TRAVASSOS ACA. Nova biblioteca de administração empresarial. São Paulo: Nova Brasil,1979.

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DIGITAL

LUANI DAMACENO DO PRADO

RESUMO

O artigo analisa os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento na era digital, com foco nas práticas docentes voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como objetivo compreender como a cultura digital, os multiletramentos e as novas formas de interação com a linguagem influenciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Realiza uma revisão bibliográfica de autores como Soares, Rojo e o Grupo de Nova Londres, articulando referenciais teóricos sobre alfabetização, práticas sociais de letramento e multimodalidade. Utiliza abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos normativos, especialmente a BNCC, para examinar como diferentes linguagens — textos verbais, imagens, sons, vídeos e interfaces digitais — reconfiguram a experiência de leitura e escrita das crianças. Identifica que o avanço das tecnologias digitais amplia as práticas de linguagem, exigindo que o professor desenvolva estratégias pedagógicas capazes de integrar o ensino sistemático do sistema alfabético às práticas de letramento digital. Conclui que a alfabetização no século XXI requer intencionalidade didática, criticidade e compreensão das culturas digitais infantis, de modo que a escola assuma seu papel formativo ao preparar leitores capazes de interpretar múltiplos textos e produzir sentidos em diferentes mídias. Destaca-se que, ao articular métodos estruturados com usos pedagógicos das tecnologias, torna-se possível promover aprendizagens mais significativas e formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento digital; multiletramentos; práticas docentes; cultura digital.

ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of literacy and language learning in the digital era, focusing on teaching practices in the early years of primary education. It aims to understand how digital culture, multiliteracies, and new forms of interaction with language influence children's reading and writing development. Based on a qualitative bibliographic review, the study analyzes theoretical contributions and curricular guidelines to discuss how multimodal texts reshape literacy practices. It concludes that intentional pedagogy and digital literacy integration are essential for forming critical, autonomous readers capable of interpreting and producing meanings across multiple media.

KEY-WORDS: literacy; digital literacy; multiliteracies; teaching practices; digital culture.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental têm passado por transformações profundas diante da presença crescente das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças. A circulação simultânea de textos verbais, imagens, vídeos, sons, emojis e interfaces gráficas reconfigura não apenas o modo como as crianças acessam a linguagem, mas também as expectativas sobre o papel da escola na formação do leitor contemporâneo. Soares (2018) ressalta que alfabetizar implica garantir o domínio do sistema alfabético-ortográfico, enquanto letrar envolve inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Na era digital, esses dois processos tornam-se ainda mais imbricados, pois as práticas culturais das crianças já se constituem em ambientes multimodais.

O contato precoce com telas — tablets, celulares, computadores, televisões conectadas, dispositivos interativos — cria demandas cognitivas e comunicacionais. Rojo (2012) argumenta que a cultura digital amplia os modos de expressão, exigindo que a escola reconheça e valorize textos multimodais. A autora afirma que "os multiletramentos convocam o leitor a negociar sentidos em diferentes linguagens" (ROJO, 2012, p. 45), o que significa que a leitura deixa de ser exclusivamente linear para assumir características de navegação, seleção, avaliação e análise

crítica. Assim, crianças que chegam à escola já familiarizadas com vídeos, jogos e interfaces digitais carregam consigo repertórios que desafiam modelos tradicionais de alfabetização.

Nesse contexto, o Grupo de Nova Londres (1996) propõe uma pedagogia dos multiletramentos que articula diversidade cultural e diversidade semiótica, reconhecendo que a aprendizagem da língua envolve múltiplos modos de significação. Essa perspectiva amplia o papel da escola, que passa a lidar não apenas com o ensino sistemático da base alfabética, mas também com a formação de leitores capazes de interpretar imagens, ícones, hiperlinks, layouts e sons. Kenski (2012) reforça esse argumento ao afirmar que as tecnologias digitais possuem potencial para enriquecer as práticas pedagógicas, desde que utilizadas com intencionalidade e planejamento.

Entretanto, incorporar a cultura digital ao processo de alfabetização exige mais do que o acesso a dispositivos. Requer compreensão crítica dos materiais, análise dos impactos das tecnologias na infância e busca por práticas didáticas que integrem o ensino estruturado às experiências multimodais que compõem o cotidiano das crianças. A Base Nacional Comum Curricular reconhece esse cenário ao orientar que a alfabetização mantenha foco nas habilidades fundamentais ao mesmo tempo em que dialoga com os textos e práticas digitais (BRASIL, 2017). Em outras palavras, trata-se de equilibrar a sistematização necessária à alfabetização com o reconhecimento das novas formas de viver e produzir linguagem.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento na era digital, discutindo referenciais teóricos, implicações pedagógicas e caminhos para o desenvolvimento de práticas docentes alinhadas às exigências contemporâneas. Busca-se compreender como a escola pode formar leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes linguagens e interpretar os sentidos produzidos em múltiplos modos de comunicação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Fundamentação Teórica sobre Alfabetização, Letramento e Multiletramentos

A compreensão da alfabetização na atualidade requer a articulação entre dimensões estruturais da língua, práticas sociais de leitura e escrita e as transformações comunicacionais promovidas pela cultura digital. Soares (2018) explica que alfabetização diz respeito ao domínio do sistema alfabético-ortográfico, enquanto o letramento compreende a inserção social do sujeito nos usos reais da linguagem. Tal distinção, que durante anos alimentou debates pedagógicos, ganha novos contornos quando observada sob a lógica de múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das crianças.

Os estudos sobre multiletramentos, difundidos pelo Grupo de Nova Londres (1996), ampliam essa discussão ao defender que a leitura e a escrita não se limitam ao código verbal. Essa perspectiva incorpora elementos visuais, sonoros, espaciais e digitais como partes constitutivas dos textos contemporâneos. Assim, o ato de ler torna-se uma prática multimodal, que exige do leitor a capacidade de interpretar signos heterogêneos. Como afirma o grupo, “os modos de significação estão em constante transformação, impulsionados pelas tecnologias emergentes” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 65).

Rojo (2012) aprofunda esse debate no contexto brasileiro ao argumentar que os multiletramentos ampliam o conceito tradicional de texto, deslocando-o da linearidade e incorporando dinâmicas próprias da navegação digital, como hipertextualidade, interatividade e simultaneidade. Segundo a autora, a escola não pode se limitar a ensinar apenas a linguagem verbal impressa, pois os estudantes já chegam às salas de aula como leitores ativos de vídeos, jogos, interfaces e mídias sociais. Nesse sentido, a formação do leitor contemporâneo exige tanto o domínio do sistema de escrita quanto a competência para operar criticamente em diversas mídias.

Kenski (2012) também ressalta o potencial das tecnologias no campo educacional, destacando que, quando inseridas com intencionalidade pedagógica, ampliam o repertório de experiências formativas dos estudantes. Para a autora, tecnologias não substituem o

professor; ao contrário, exigem dele maior capacidade de mediação e análise crítica. A partir dessa perspectiva, a alfabetização na era digital não se limita ao acesso a dispositivos, mas à reorganização de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos em múltiplos formatos.

Dessa forma, a literatura contemporânea converge ao demonstrar que alfabetizar no século XXI requer uma abordagem integrada, capaz de articular ensino sistemático, práticas de letramento e competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias. Essa integração, no entanto, apresenta desafios concretos à escola e ao professor, os quais serão discutidos nas seções seguintes.

2.2 Cultura Digital e Práticas de Linguagem na Infância

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano das crianças tem modificado o modo como elas interagem com a linguagem e constroem sentidos. Antes de ingressarem na escola, muitas já têm contato com vídeos curtos, jogos interativos, narrativas audiovisuais e aplicativos de leitura. Esse repertório forma um conjunto de experiências que influencia a forma como percebem o mundo e se relacionam com diferentes modos de expressão. Segundo Livingstone (2014), as crianças da cultura digital desenvolvem habilidades de navegação e seleção de informações desde muito cedo, mesmo que ainda não dominem plenamente o código escrito.

O consumo de conteúdos multimodais também fortalece novas formas de leitura. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de interpretar imagens, identificar pistas visuais, compreender transições audiovisuais e reconhecer elementos gráficos que estruturam as narrativas digitais. Rojo (2012) observa que tais práticas constituem uma espécie de "letramento prévio", uma vez que envolvem atenção conjunta, memória visual, antecipação e construção de inferências — habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

No entanto, a familiaridade com telas não garante aprendizagem automática. Kenski (2012) alerta que o simples uso de tecnologias não assegura o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita; é a mediação pedagógica que transforma o contato com textos digitais em oportunidades educativas. Por essa razão, a escola deve assumir uma postura ativa para integrar criticamente os recursos digitais às práticas de alfabetização, considerando as potencialidades, os riscos e as desigualdades de acesso presentes no contexto brasileiro.

A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece essa realidade ao orientar que a alfabetização incorpore gêneros e textos digitais, promovendo habilidades de leitura multimodal, navegação e análise crítica de informações. Tal orientação confirma que o ensino da leitura e escrita no século XXI precisa considerar as práticas sociais reais das crianças, mas sem renunciar à sistematização necessária para o domínio do sistema alfabético. O desafio, portanto, consiste em equilibrar esses elementos de forma coerente, estruturada e pedagógica.

2.3 A Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais na Alfabetização

A integração das tecnologias digitais às práticas de alfabetização constitui um dos debates mais complexos da educação contemporânea. Longe de representar apenas a substituição do material impresso por telas, a incorporação de recursos digitais implica repensar concepções de ensino, reorganizar metodologias e reinterpretar o papel do professor no processo formativo. A escola, historicamente vinculada a práticas centradas na linearidade e na cultura letrada impressa, encontra- se diante da necessidade de articular diferentes linguagens e modos de significação, sem perder de vista a sistematização necessária ao domínio do sistema alfabético.

Nesse sentido, Kenski (2012) argumenta que a presença das tecnologias não se traduz automaticamente em inovação pedagógica; pelo contrário, representa uma exigência de reconstrução intencional das práticas. A autora aponta que "as tecnologias, por si sós, não garantem novas aprendizagens" (KENSKI, 2012, p. 78), sendo imprescindível que o professor compreenda seus potenciais, limites e pertinência diante dos objetivos formativos. Essa observação reafirma que

o uso pedagógico das tecnologias precisa ser conduzido por escolhas didáticas fundamentadas, e não por mera adesão ao discurso da modernização.

Na alfabetização, essa integração se revela particularmente sensível. O processo de apropriação do sistema de escrita exige clareza metodológica, continuidade e planejamento sistemático. A inserção de plataformas, aplicativos, jogos educativos ou dispositivos móveis precisa estar alinhada às etapas de desenvolvimento das habilidades fonológicas, da consciência fonêmica, da compreensão do princípio alfabético e do avanço progressivo na leitura e escrita de palavras e textos. Quando utilizadas de forma fragmentada ou descontextualizada, as tecnologias correm o risco de gerar dispersão, superficialidade ou, ainda, reforçar desigualdades de acesso entre os estudantes.

Por outro lado, quando utilizadas com intencionalidade e rigor metodológico, as tecnologias podem expandir o repertório de experiências linguísticas das crianças e fortalecer aprendizagens. Plataformas de leitura digital, jogos fonológicos, aplicativos de produção colaborativa, ambientes interativos de escrita e recursos de leitura oralizada constituem possibilidades que aproximam o estudante de práticas sociais contemporâneas da linguagem. Como observa Rojo (2012), as tecnologias digitais podem ampliar as formas de engajamento com a leitura e a escrita, desde que a escola compreenda que tais recursos não substituem o ensino estruturado, mas o enriquecem ao inserir o aluno em práticas multimodais de construção de sentidos.

A pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) oferece importantes referenciais para essa integração. Ao reconhecer que diferentes modos de representação — verbal, visual, espacial, gestual, multimídia — coexistem e se articulam, o grupo defende uma educação que valorize a multiplicidade e a diversidade na construção do conhecimento. Essa visão reforça que o trabalho com tecnologias não deve restringir-se ao uso instrumental de ferramentas, mas à formação de estudantes capazes de interpretar criticamente os textos que circulam na cultura digital. Nesse contexto, integrar tecnologias significa também desenvolver habilidades de análise, navegação, avaliação e criação em ambientes digitais.

O professor, portanto, torna-se mediador das experiências de aprendizagem, guiando o estudante na transição entre diferentes formatos textuais e modos de significação. A mediação docente pode incluir práticas como: leitura orientada de livros digitais; exploração de histórias interativas; escuta e análise de podcasts infantis; produção coletiva de pequenos vídeos ou registros multimodais; utilização de jogos que estimulam a consciência fonológica; e navegação guiada em ambientes digitais com foco na interpretação de imagens, sons e sequências narrativas. Essas práticas, quando integradas ao planejamento sistemático da alfabetização, contribuem para ampliar o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além disso, a alfabetização na era digital exige compreender que as crianças chegam à escola com repertórios diversos de usos da tecnologia. Algumas já utilizam tablets para assistir vídeos, outras interagem com jogos, outras conhecem redes sociais mediadas pelos adultos. Esse repertório constitui um patrimônio cultural que deve ser reconhecido e ressignificado pela escola. Como afirma Buckingham (2008), as mídias digitais fazem parte das experiências de socialização das crianças, e a escola não pode ignorar esse fenômeno. Contudo, o autor alerta que é responsabilidade da instituição escolar garantir que as crianças desenvolvam capacidades críticas e analíticas diante dessas mídias, evitando usos passivos ou acríticos.

No âmbito da alfabetização, essa responsabilidade implica o desenvolvimento de habilidades que permitam às crianças ler e produzir textos em diferentes suportes, compreender a lógica das interfaces, interpretar recursos visuais e multimídias e estabelecer relações entre textos digitais e impressos. A transição entre a cultura escrita e a cultura digital deve ser conduzida de modo que o aluno perceba que ambos os ambientes são espaços legítimos de circulação da linguagem, embora possuam funcionamentos específicos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de formação docente. Muitos professores, especialmente nos anos iniciais, enfrentam

dificuldades para integrar tecnologias de forma coerente e metodologicamente consistente. Parte dessas dificuldades decorre de lacunas na formação inicial ou da falta de acesso a formação continuada que contemple o uso pedagógico de dispositivos e plataformas digitais. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura adequada e as desigualdades no acesso às tecnologias nas escolas públicas constituem obstáculos concretos à integração prevista nos documentos curriculares.

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a Competência Geral 5 — Cultura Digital — deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares, incluindo a alfabetização. Entretanto, para que essa diretriz se traduza em práticas reais, é necessário que as escolas promovam condições materiais e pedagógicas que permitam ao professor planejar, experimentar e avaliar o uso das tecnologias. A integração não pode ser improvisada ou esporádica; precisa ser contínua, planejada e sustentada por objetivos claros.

Um dos riscos mais apontados pela literatura é o uso das tecnologias como entretenimento ou como solução rápida para problemas estruturais da alfabetização. Soares (2020) alerta que a presença excessiva de recursos digitais pode mascarar dificuldades que exigem intervenção pedagógica direta, como lacunas no desenvolvimento fonológico, dificuldades no reconhecimento de regularidades ortográficas ou fragilidades na compreensão textual. Nesses casos, o uso de tecnologias deve ser cuidadosamente analisado, para que não enfraqueça a sistematização necessária ao processo de alfabetização.

Outro risco é a adoção acrítica de aplicativos ou plataformas que não dialogam com a metodologia adotada pela escola, criando sobreposição de práticas ou confundindo o estudante. A curadoria de recursos digitais torna-se, assim, uma competência fundamental do professor contemporâneo. Cabe ao educador selecionar conteúdos que favoreçam aprendizagens significativas, que respeitem as etapas do processo alfabetizador e que ampliem a percepção das crianças sobre a diversidade de textos que circulam na cultura digital.

Apesar dos desafios, a integração pedagógica das tecnologias oferece oportunidades importantes para fortalecer a alfabetização. A combinação de práticas tradicionais — como leitura coletiva, produção de textos, atividades de consciência fonológica — com recursos digitais interativos cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. Em muitos casos, as tecnologias permitem personalizar o ensino, ajustar ritmos de aprendizagem, ampliar o acesso a materiais de leitura e favorecer a participação de estudantes com diferentes estilos cognitivos.

Nessa perspectiva, a integração das tecnologias não deve ser compreendida como ruptura com a alfabetização tradicional, mas como ampliação de suas possibilidades. A escola tem o papel de garantir que as crianças desenvolvam competências linguísticas e digitais de forma articulada, crítica e criativa. Como afirma Kenski (2012, p. 112), "o professor que compreende o potencial das tecnologias torna- se capaz de criar novas condições de aprendizagem", o que reforça a importância da intencionalidade pedagógica nesse processo.

Em síntese, integrar tecnologias à alfabetização significa reconhecer que a cultura digital faz parte das práticas sociais de linguagem das crianças e que a escola precisa dialogar com esses repertórios, sem renunciar ao ensino sistemático do sistema de escrita. Significa também desenvolver nos estudantes habilidades de leitura e escrita multimodal, promovendo a formação de leitores capazes de atribuir sentidos a diferentes linguagens e de participar criticamente da sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, que exige do professor conhecimento teórico, planejamento, sensibilidade cultural e domínio das práticas pedagógicas que articulem o analógico e o digital de forma coerente e enriquecedora.

2.4 Limites, Tensões e Riscos do Uso de Tecnologias Digitais na Alfabetização

A presença das tecnologias digitais na alfabetização traz possibilidades formativas importantes, mas também tensiona práticas pedagógicas consolidadas. Esses tensionamentos emergem tanto de aspectos estruturais — como infraestrutura insuficiente, conectividade instável e falta de formação

docente — quanto de aspectos pedagógicos, especialmente a necessidade de equilibrar o ensino sistemático da base alfabética com atividades multimodais. A utilização de tecnologias, portanto, não ocorre em um espaço neutro: ela reconfigura práticas, desloca papéis e exige novas competências do professor e da escola.

Um dos limites mais recorrentes nas pesquisas é a tendência de se atribuir à tecnologia uma função substitutiva, como se sua presença fosse suficiente para resolver desafios estruturais da alfabetização. Tal expectativa gera o risco de enfraquecer o ensino do sistema de escrita e de promover práticas superficiais, centradas mais no engajamento imediato do que na aprendizagem profunda. Soares (2020) alerta para esse fenômeno ao afirmar que "a tecnologia pode iludir o professor com uma falsa sensação de aprendizagem" (p. 49), sobretudo quando atividades interativas são confundidas com desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas necessárias ao processo alfabetizador.

Outro limite significativo refere-se à desigualdade de acesso entre as escolas e entre os próprios estudantes. Em muitas redes públicas, há discrepâncias marcantes em relação à qualidade dos equipamentos, à disponibilidade de laboratórios de informática, ao acesso à internet e ao suporte técnico. Tais desigualdades impactam diretamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, pois criam ambientes formativos que não oferecem condições equânimes de aprendizagem. Além disso, estudantes que possuem maior familiaridade com as tecnologias podem se beneficiar mais das atividades digitais, enquanto aqueles que têm pouco contato com dispositivos enfrentam dificuldades adicionais — fenômeno que amplia desigualdades já existentes.

A formação docente também constitui uma tensão central nesse debate. Integrar tecnologias digitais não se resume a aprender a utilizar ferramentas, mas envolve compreender o papel pedagógico desses recursos, avaliar sua pertinência em relação aos objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos adequados e realizar curadorias criteriosas. Kenski (2012) destaca que "o professor precisa tornar-se pesquisador de sua própria prática para compreender quando e como utilizar as tecnologias" (p. 104), o que exige formação continuada, tempo de estudo e políticas institucionais de apoio. Sem essas condições estruturadas, o uso da tecnologia tende a ser fragmentado, pouco planejado ou baseado em modismos educacionais.

Do ponto de vista cognitivo e pedagógico, outro risco relevante diz respeito à dispersão e à fragmentação da atenção das crianças. A cultura digital opera por meio de estímulos rápidos, imagens coloridas, sons, animações e interrupções constantes. Na alfabetização, essa lógica pode gerar desafios, especialmente porque o processo de apropriação da leitura e escrita exige continuidade, foco e atenção sustentada. Pesquisas como as de Carr (2011) apontam que o excesso de estímulos digitais pode comprometer o aprofundamento cognitivo, favorecendo a leitura superficial. Evidentemente, isso não significa que o digital deva ser excluído da alfabetização, mas que sua utilização requer equilíbrio e intencionalidade, evitando práticas que priorizem a velocidade em detrimento da compreensão.

Outra tensão recai sobre a qualidade dos materiais digitais disponíveis. Muitos aplicativos educativos, embora atrativos visualmente, não são fundamentados em princípios pedagógicos consistentes, nem dialogam com as etapas da alfabetização. Alguns apresentam atividades fragmentadas, descontextualizadas ou excessivamente lúdicas, que não contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias. Outros reforçam visões reducionistas de aprendizagem, centradas exclusivamente na decodificação, negligenciando a compreensão, a produção textual e a inserção em práticas sociais de leitura e escrita. O professor, ao lidar com esse cenário, precisa realizar escolhas criteriosas, evitando ferramentas que promovam aprendizagens superficiais ou mecanicistas.

Além disso, a introdução de recursos digitais pode deslocar o foco pedagógico da mediação docente para a ferramenta. Quando a escola concentra seus esforços na adoção de dispositivos ou plataformas, há risco de minimizar o papel da interação, da escuta e da construção coletiva da leitura e da escrita. A literatura enfatiza que a aprendizagem da língua nos anos iniciais ocorre de forma social e interativa; portanto, a tecno-

logia deve fortalecer essa dimensão, e não a substituir. Como lembra Vygotsky (1998), "o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento" (p. 89), afirmando a centralidade da mediação humana — aspecto que nenhuma tecnologia é capaz de realizar de maneira equivalente.

Há ainda tensões relacionadas à privacidade, coleta de dados e segurança digital. O uso de plataformas externas pode expor informações pessoais das crianças, gerar dependência de empresas privadas ou submeter a escola a modelos de negócio que não necessariamente priorizam a educação. Embora esse debate seja mais presente nos estudos das políticas públicas, ele também afeta o cotidiano das escolas, que precisam adotar práticas de segurança e garantir ambientes digitais éticos e responsáveis.

Outra tendência problemática observada em algumas escolas é o uso punitivo ou controlatório das tecnologias — como monitoramento excessivo da produtividade do aluno, uso de algoritmos que regulam comportamentos ou focalização no desempenho mensurável em detrimento da aprendizagem significativa. Esse tipo de prática, em vez de democratizar o acesso aos conhecimentos, reforça mecanismos de vigilância e pressão, distanciando-se dos princípios formativos da educação pública.

Por fim, é importante reconhecer que a integração das tecnologias digitais na alfabetização não acontece de forma homogênea. Cada escola, rede e comunidade possui histórias, desafios e contextos específicos. A pluralidade de realidades implica

também pluralidade de respostas pedagógicas. Não existe um modelo único de integração; existem caminhos diversos, que dependem de investimento, formação, reflexão coletiva e acompanhamento contínuo. A atuação docente se torna essencial nesse processo, pois é ela que garante coerência, intencionalidade e sentido pedagógico às práticas mediadas por tecnologias.

Em síntese, os limites, tensões e riscos da tecnologia na alfabetização reforçam que a simples presença do digital na escola não garante inovação ou qualidade pedagógica. A integração exige planejamento, criticidade, infraestrutura adequada e formação docente consistente. Quando esses elementos não estão assegurados, a tecnologia pode se tornar um elemento de dispersão, aprofundar desigualdades e enfraquecer o ensino sistemático do sistema de escrita. Reconhecer essas tensões é fundamental para que a escola desenvolva práticas equilibradas, potentes e alinhadas aos objetivos formativos dos anos iniciais, evitando a idealização da tecnologia e fortalecendo seu uso pedagógico de maneira ética, crítica e significativa.

2.5 Contribuições para a Prática Docente

A integração crítica das tecnologias digitais na alfabetização exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de articular metodologias tradicionais e práticas inovadoras de maneira coerente com as demandas contemporâneas. Nesse processo, algumas contribuições se mostram essenciais para orientar a prática docente. Em primeiro lugar, destaca-se a importância do planejamento intencional. A tecnologia não pode ocupar o centro da atividade; ela deve ser incorporada como recurso que amplia e qualifica a aprendizagem, sempre subordinada aos objetivos formativos da alfabetização. Assim, atividades com aplicativos, jogos fonológicos, livros digitais ou plataformas de escrita colaborativa devem dialogar com o desenvolvimento das habilidades previstas para cada etapa do processo alfabetizador.

Outra contribuição fundamental diz respeito à mediação docente. Cabe ao professor orientar a leitura de textos multimodais, conduzir a análise de imagens e vídeos, promover a compreensão de narrativas digitais e incentivar a produção criativa em diferentes formatos. Essa mediação pressupõe que o docente desenvolva sensibilidade para reconhecer o repertório tecnológico das crianças e utilizá-lo como ponto de partida para novas aprendizagens. Além disso, a curadoria de materiais torna-se um elemento central da prática: selecionar recursos confiáveis, pedagogicamente consistentes e adequados à faixa etária é parte do trabalho profissional, especialmente diante da abundância de conteúdos digitais disponíveis.

Por fim, a formação continuada aparece como condição indispensável. A escola precisa oferecer espaços de estudo, troca de experiências e experimentação, garantindo

que o professor tenha condições de explorar as tecnologias de modo crítico e ético. Quando essas ações são articuladas à prática cotidiana, a alfabetização ganha força e torna-se capaz de formar leitores que compreendem, analisam e produzem sentidos em múltiplas linguagens — competência indispensável na sociedade digital.

3 CONCLUSÃO

A alfabetização na era digital coloca a escola diante de desafios complexos, mas também de possibilidades enriquecedoras. As transformações culturais, impulsionadas pelas tecnologias digitais e pelos multiletramentos, ampliam as formas de interação com a linguagem e exigem que os processos de ensino se reorganizem de modo a contemplar tanto o domínio do sistema alfabético quanto a inserção crítica dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Como discutido ao longo deste artigo, a integração das tecnologias não deve ser compreendida como ruptura com a pedagogia da alfabetização, mas como ampliação de suas potencialidades.

A análise dos limites, tensões e riscos aponta que o uso das tecnologias demanda intencionalidade, planejamento e mediação docente qualificada. O digital não substitui a ação pedagógica; ao contrário, exige mais rigor metodológico e maior compreensão das necessidades reais dos estudantes. Identificou-se que a infraestrutura desigual, a fragilidade de formação e a tendência à superficialização das práticas são fatores que podem comprometer o desenvolvimento da leitura e da escrita quando não enfrentados com criticidade.

Por outro lado, quando integradas de forma planejada e equilibrada, as tecnologias digitais contribuem para diversificar experiências de leitura, favorecer a compreensão de textos multimodais, ampliar repertórios culturais e fortalecer aprendizagens significativas. A escola reafirma, assim, seu papel de formadora de leitores capazes de transitar entre diferentes linguagens e de interpretar o mundo em suas múltiplas dimensões. Em síntese, alfabetizar na era digital implica garantir que os estudantes desenvolvam competências linguísticas e digitais articuladas, tornando-se sujeitos críticos, criativos e preparados para participar da vida social contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias digitais. São Paulo: Loyola, 2008. CARR, N. A geração superficial: O que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). Multiletramentos: literatura, cultura e diversidade na sala de aula. Tradução de Roxane Rojo e Eduardo Moura. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 61-91. (Texto original de 1996).

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIVINGSTONE, S. Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective. Bristol: Policy Press, 2014.

ROJO, R. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: questões teóricas e implicações para a prática. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO
O presente artigo tem como finalidade analisar o processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil, ressaltando seus avanços, dificuldades e seu cenário atual. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica, justificadas em autores que discutem as políticas públicas, práticas pedagógicas e a função da escola na promoção da inclusão. A partir disso, observa-se que a educação inclusiva é um direito assegurado por lei, mas que ainda enfrenta muitos desafios como a falta de infraestrutura, recursos e capacitação adequada de profissionais. Dessa forma, conclui-se que, para atingir uma educação realmente inclusiva, que seja realmente capaz de acolher a total diversidade, é fundamental o envolvimento total da comunidade escolar em sua totalidade, uma formação contínua dos profissionais e implementação efetiva das políticas públicas voltadas para a inclusão.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Políticas públicas; Inclusão escolar

ABSTRACT:
This article aims to analyze the consolidation process of inclusive education in Brazil, highlighting its advances, difficulties, and current scenario. The methodology applied was bibliographic research, justified by authors who discuss public policies, pedagogical practices, and the role of the school in promoting inclusion. From this, it is observed that inclusive education is a right guaranteed by law, but still faces many challenges such as lack of infrastructure, resources, and adequate professional training. Therefore, it is concluded that, to achieve a truly inclusive education, capable of embracing total diversity, the total involvement of the entire school community, continuous professional development, and the effective implementation of public policies focused on inclusion are fundamental.

KAY-WORDS: Inclusive Education; Public Policies; School Inclusion

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil reflete um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas à garantia do direito de todos a educação e aprendizagem adequada, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais culturais e sociais. O conceito de inclusão surgiu em resposta às preocupações com os direitos humanos e a segregação de grupos marginalizados, em contrapartida da segregação e exclusão de alunos com deficiências físicas e intelectuais do ensino regular, compondo uma escola para todos.

A proclamação da Constituição Federal de 1988 foi um marco essencial nesse processo, estabelecendo em seu artigo 205 que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", devendo ser desenvolvida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou o princípio da inclusão ao determinar que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo representa um avanço histórico, ao reconhecer que a escola comum deve se adaptar às necessidades dos alunos — e não o contrário.

Para Mantoan (2006), a educação inclusiva acarreta uma mudança de regra, pois exige o rompimento com o modelo tradicional de ensino que privilegia apenas determinados tipos de saber e desempenho. A autora enfatiza que "a inclusão escolar é uma proposta pedagógica que busca acolher a todos os alunos, respeitando suas diferenças e oferecendo condições para o desenvolvimento de cada um" (MANTOAN, 2006, p. 45). Assim, a inclusão não é uma ação pontual ou uma adaptação isolada, mas um processo contínuo de revisão das práticas escolares.

Outro aspecto importante é a formação do professor na construção da educação inclusiva. A formação docente ainda é um grande desafio para a educação brasileira, ainda mais quando se trata da inclusão da diver-

sidade, desenvolver políticas pedagógicas e práticas pedagógicas acessíveis. Nunes (2012) defende que a efetividade da inclusão depende diretamente do preparo dos profissionais da educação, que devem compreender as especificidades dos alunos e adotar metodologias que valorizem diferentes formas de aprender. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve contemplar conteúdos sobre deficiência, acessibilidade e recursos pedagógicos adaptados.

Além do direito nacional, o Brasil também assinou alguns outros importantes tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que declara o princípio de que "As escolas com uma orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva" (UNESCO 1994, p. 12). Esta declaração contribuiu diretamente para a elaboração da política brasileira de inclusão, ampliando o debate sobre acessibilidade e equidade.

Apesar de todos esses avanços legais e conceituais, a realidade escolar ainda apresenta inúmeros obstáculos à inclusão efetiva. Fatores limitantes incluem a falta de recursos físicos, pedagógicos e tecnológicos, a escassez de profissionais especializados e a resistência de alguns educadores a mudar suas práticas. Segundo Carvalho (2004, p. 47), "a escola inclusiva requer uma nova postura baseada na crença de que todos os alunos podem aprender, desde que sejam dadas as condições adequadas para isso". Dessa forma, o sucesso da inclusão depende do trabalho coletivo entre professores, gestores, famílias e comunidade.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil, analisando seus aspectos históricos, bases jurídicas, desafios e perspectivas atuais. Busca compreender como as políticas públicas têm contribuído para a consolidação de uma escola democrática e acessível e quais os obstáculos que ainda persistem na efetivação desse direito. A metodologia adotada baseia-se na pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, analisando autores e documentos que tratam da inclusão escolar, com o objetivo de compreender as dimensões pedagógica, social e política envolvidas.

A relevância está em reiterar que a inclusão é uma construção coletiva, o que está em constante processo. Mais do que uma obrigação legal, ela representa uma mudança cultural e ética, que requer compromisso, empatia e sensibilidade por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, discutir a educação inclusiva é também discutir o próprio sentido da educação, enquanto instrumento de emancipação e justiça social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Aspectos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil

A Educação que a gente quer precisa garantir a plena aprendizagem e o total acesso a todas as crianças e jovens. Independentemente da situação socioeconômica, do local de nascimento, do gênero e também de ter ou não deficiência. Um ensino de qualidade é, em suma, para todos. Pensando nisso em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, lançamos o documento Educação Inclusiva: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federal (clique aqui para baixar!), com o objetivo de contribuir para a construção da agenda educacional dos próximos governos estaduais e federal com recomendações para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Você conhece a Lei Brasileira de Inclusão aprovada em 2015? Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. O texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de escolas especiais, o

que é um ponto de controvérsias.

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos em instituições de ensino regulares (ou seja, as que misturam alunos com e sem deficiência), tem sido intenso nos últimos anos. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) está revisando a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrenta forte oposição de alguns grupos de educadores que tratam do assunto, para quem a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência indo na contramão da perspectiva social – que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não separação dos alunos com e sem deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa se deu pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a Educação Inclusiva, um trecho que havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema. Além disso, o documento cita a necessidade de uma "diferenciação curricular", o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação.

Educação Inclusiva no Brasil

1961 – Lei Nº 4.024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de "excepcionais" (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: "A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade."

1971 – Lei Nº 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial". Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, "a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola".

1989 – Lei Nº 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino". Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atra-

so, pois propõe a chamada "integração instrucional", um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos "normais" (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, "empurrando-os" para a Educação Especial.

1996 – Lei Nº 9.394
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Também afirma que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto Nº 3.298
O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.
2001 – Lei Nº 10.172
O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de Educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2
O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos". Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado . Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando- lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

2002 – Resolução C N E / C P Nº1/2002 A resolução dá "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".

2002 – Lei Nº 10.436/02
Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05 Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Documento elaborado

pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07 O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".

2008 – Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611 Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 – Decreto Nº 7.480 Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei nº 12.764 A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". O entrave para a inclusão é a palavra "preferencialmente", que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2019 – Decreto Nº 9.465

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial

Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. Veja o posicionamento completo da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

2.2 Formação docente

São muitos os desafios encontrados no processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil, mas a falta de preparo das professoras e professores ganha destaque. Com a entrada de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, muitos docentes passaram a se sentir confusos, despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas que atendessem às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um. O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos.

Para ser, de fato, inclusiva, é essencial que ocorram na escola mudanças radicais em suas estruturas físicas, material e de pessoal, em seu projeto político-pedagógico (PPP) e em sua gestão administrativa. O paradigma da inclusão pressupõe uma escola democrática, que respeita o tempo do estudante, que coloca a aprendizagem no centro e que estimula o trabalho colaborativo e participativo.
Uma iniciativa Instituto Rodrigo Mendes

São muitos os desafios encontrados no processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil, mas a falta de preparo das professoras e professores ganha destaque. Com a entrada de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, muitos docentes passaram a se sentir confusos, despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas que atendessem às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um. O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos.
Para ser, de fato, inclusiva, é essencial que ocorram na escola mudanças radicais em suas estruturas físicas, material e de pessoal, em seu projeto político-pedagógico (PPP) e em sua gestão administrativa. O paradigma da inclusão pressupõe uma escola democrática, que respeita o tempo do estudante, que coloca a aprendizagem no centro e que estimula o trabalho colaborativo e participativo. No entanto, que tipo de formação atenderia ao apelo dos professores que se sentem despreparados e desamparados no atendimento dos educandos com deficiência? Quais os saberes necessários para educar a todos? Quais as diretrizes para a formação inicial e a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva?

Professores capacitados e professores especializados

A Lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, aponta uma diretriz para a formação docente: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". Como é possível perceber, há uma diferenciação entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns. Acompanhando o que está posto na LDB, o documento Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001) traz uma definição mais detalhada dos termos e as competências de cada um.

Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas especificidades. Mas essas não são tarefas simples. Uma disciplina nos cursos de formação docente que aborde questões relativas à educação especial e à educação inclusiva não dá conta da complexidade e da abrangência dos temas. Nesse caso podemos falar de informação, mas não de formação.

A formação dos professores especializados, os que vão trabalhar no atendimento educacional especializado (AEE), deve acontecer em cursos específicos. Esses profissionais também devem apoiar os educadores das escolas regulares que tiverem crianças e adolescentes com essas particularidades em suas salas de aula.

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas

Práticas pedagógicas inclusivas são estratégias que buscam garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário à educação em um ambiente escolar comum. Elas envolvem planejamento flexível, avaliação adaptada, valorização da diversidade e a criação de um ambiente de respeito e empatia, onde todos se sintam acolhidos e aprendam juntos. A colaboração entre a escola, os alunos, as famílias e a comunidade é fundamental para seu sucesso.

Princípios fundamentais

Direito à educação: Toda pessoa tem o direito de ser educada.

Aprendizagem: Cada indivíduo aprende de forma singular, e a escola deve se adaptar a isso. Convivência: O convívio no ambiente escolar comum é benéfico para todos os alunos.

Inclusão: A educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, não apenas àqueles com necessidades especiais.

Exemplos de práticas

Atividades lúdicas: Utilizar jogos, brincadeiras e atividades sensoriais para facilitar a aprendizagem e a interação, como "hockey com macarrão de natação" ou "caixa dos sentidos".

Rodas de conversa: Promover discussões abertas para tirar dúvidas, abordar outros temas e criar um espaço de escuta mútua.

Adaptação curricular: Adaptar o planejamento e a avaliação de forma flexível, considerando as necessidades individuais de cada aluno.

Valorização das experiências: Reconhecer e integrar as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos, incluindo seus aspectos culturais.

Desenvolvimento de empatia: Realizar atividades que promovam a empatia, a tolerância e o respeito às necessidades de cada um, além da cooperação e resolução de conflitos.

Desafios e soluções

Formação de professores: A formação docente deve prepará-los para lidar com a diversidade, a partir de situações práticas e reais, e não com soluções genéricas.

Resistência: Superar a resistência de alguns professores e da própria estrutura escolar, que muitas vezes reflete a falta de preparo inicial.

Parceria com a família: Estabelecer uma relação de parceria com os familiares para entender melhor o aluno e trabalhar juntos em

prol do seu desenvolvimento.
Políticas públicas: É necessário o fortalecimento das políticas públicas que incentivem a formação de professores e a criação de oportunidades iguais para todos.

2.4 O papel da tecnologia e das adaptações curriculares

As tecnologias assistivas e as adaptações curriculares têm se mostrado fundamentais para promover uma inclusão escolar efetiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou deficiências, possam participar de forma ativa do processo educativo. Recursos como softwares de leitura, materiais em braile, pranchas de comunicação alternativa, teclados adaptados, aplicativos de acessibilidade e plataformas digitais inclusivas ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e de comunicação. Esses instrumentos favorecem a autonomia dos estudantes, estimulam sua interação social e contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e emocionais.

De acordo com Bersch (2017), as tecnologias assistivas são ferramentas que proporcionam maior autonomia e participação, contribuindo para reduzir barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. No entanto, é importante destacar que o simples uso desses recursos não garante, por si só, a inclusão. O êxito depende do modo como são incorporados às práticas pedagógicas, de forma planejada, contextualizada e significativa. Isso requer professores capacitados e sensíveis às particularidades de cada aluno, capazes de integrar a tecnologia ao currículo e às metodologias de ensino, promovendo um aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível.

O currículo, por sua vez, precisa ser flexível e adaptável às necessidades de cada estudante. Segundo Carvalho (2004), "a escola inclusiva é aquela que reconhece que cada aluno aprende de forma diferente e, por isso, o currículo deve ser reorganizado de modo a atender às necessidades individuais". Essa reorganização implica rever conteúdos, metodologias, formas de avaliação e até o tempo destinado às atividades, buscando sempre respeitar o ritmo, as potencialidades e os estilos de aprendizagem dos alunos. Assim, as adaptações curriculares não devem ser vistas como privilégios ou concessões, mas como estratégias pedagógicas que asseguram a equidade e o direito à aprendizagem.
Além disso, as adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas reforçam o papel social da escola enquanto espaço de diversidade e inclusão. Quando o ambiente escolar se torna acessível e acolhedor, os alunos se sentem valorizados e participam de forma mais ativa no processo educativo. Portanto, investir em recursos tecnológicos e na flexibilização curricular é investir em uma educação de qualidade, que respeita as diferenças e reconhece a singularidade de cada sujeito no processo de aprendizagem.

2.5 papel da família é da comunidade na educação inclusiva

A efetivação da educação inclusiva não depende apenas da escola e do professor, mas também da participação ativa da família e da comunidade. A relação entre escola e família é essencial para a construção de um ambiente de acolhimento, confiança e respeito mútuo, elementos indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno com deficiência.
De acordo com Mittler (2003), "a escolaridade inclusiva deve ser considerada como uma parceria entre escola, família e sociedade em geral, na qual cada parceiro tem um papel crucial na criação de uma cultura que valoriza e apoia a diversidade." Assim, o envolvimento da família não se limita à familiaridade com as atividades escolares da criança, mas também ao apoio emocional da criança e promoção da autonomia e autoestima.

É quando a família participa do processo educativo que a escola passa a compreender melhor as particularidades e necessidades do aluno. De fato, segundo Mantoan (2006, p. 67), "a inclusão não ocorre apenas com o uso de leis e políticas públicas, mas

sim através de atitudes de diálogo e cooperação entre todos os envolvidos." Por um lado, o trabalho conjunto entre educadores, parentes e comunidade alcança maior unidade e quebra barreiras sociais.

Além da família, a comunidade também desempenha um papel muito importante neste processo de inclusão. É na vida social que o aluno aprende a respeitar os valores de solidariedade e cidadania. Projetos sociais, ações culturais e trabalho voluntário podem ajudar a valorizar as diferenças e combater os preconceitos.

Como destaca Carvalho (2004), a escola deve ser vista como parte de uma rede mais ampla de relações sociais. Quando há integração entre os diferentes espaços — escola, família e

comunidade —, a inclusão deixa de ser um conceito abstrato e se torna uma prática concreta, vivenciada no cotidiano.

3. Conclusão

A consolidação da educação inclusiva no Brasil constitui um marco fundamental na luta por uma sociedade mais democrática, equitativa e humanizada. Trata-se de um processo histórico e social que busca romper com práticas excludentes e discriminatórias que, por muito tempo, negaram às pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades o direito de aprender em espaços comuns e de conviver com a diversidade. Nesse sentido, a educação inclusiva ultrapassa a mera inserção física do aluno na escola regular: ela implica acolhimento, reconhecimento e valorização das diferenças humanas como elemento enriquecedor do processo educativo.

Mesmo com os significativos avanços legais — como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) —, observa-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação plena da inclusão escolar. A legislação brasileira é uma das mais avançadas do mundo em termos de garantia de direitos, porém, na prática, a distância entre o que está previsto em lei e o que ocorre no cotidiano das escolas é ainda expressiva. A falta de infraestrutura adequada, de materiais pedagógicos acessíveis, de recursos tecnológicos, de apoio profissional e de formação específica para os educadores são barreiras que dificultam o avanço da inclusão em sua totalidade.

A formação docente aparece, portanto, como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, como a chave para a transformação. É fundamental que os professores sejam capacitados para compreender as diferentes necessidades educacionais dos alunos e para planejar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo, as potencialidades e as particularidades de cada um. De acordo com Nunes (2012), o sucesso da inclusão depende diretamente da preparação e da sensibilidade do professor, que deve atuar como mediador do conhecimento, adaptando estratégias e promovendo experiências significativas para todos. A formação inicial e continuada precisa, portanto, ir além da teoria, incorporando vivências práticas que levem o educador a compreender a diversidade como algo natural e enriquecedor.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas desempenham papel decisivo na consolidação de um ensino verdadeiramente acessível. Ferramentas como softwares educativos, materiais em braile, tradutores de Libras, pranchas de comunicação e plataformas digitais inclusivas ampliam as possibilidades de participação dos alunos, promovendo autonomia e equidade. Entretanto, como alerta Bersch (2017), o uso desses recursos deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola, e não ser uma ação isolada. O sucesso da inclusão está na intencionalidade pedagógica com que as tecnologias e adaptações curriculares são aplicadas, respeitando sempre a singularidade de cada aprendiz.

Além da dimensão pedagógica, é preciso considerar a dimensão socioemocional e comunitária da inclusão. A presença e o envolvimento da família e da comunidade escolar são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mittler (2003) destaca

que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada, que requer o diálogo constante entre escola, família e sociedade. Quando esses espaços se unem em torno de um propósito comum — o direito à educação para todos —, criam-se condições reais para a construção de uma cultura escolar acolhedora, participativa e empática. O apoio emocional, o estímulo à autonomia e o fortalecimento dos laços sociais são elementos que complementam e potencializam o aprendizado.

Dessa forma, torna-se evidente que a educação inclusiva é uma construção contínua e coletiva, que vai muito além de políticas e leis. Ela exige mudança de paradigmas, superação de preconceitos e compromisso ético com o respeito à diversidade humana. Como afirma Mantoan (2006), a inclusão não é apenas uma política educacional, mas um movimento de transformação da escola e da sociedade. Incluir significa reconhecer o valor de cada indivíduo, compreender que as diferenças são parte natural da condição humana e que, por meio delas, a aprendizagem se torna mais rica, significativa e democrática.

Portanto, alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva requer vontade política, investimentos públicos consistentes, formação docente qualificada, gestão escolar comprometida e envolvimento da comunidade. A escola inclusiva deve ser um espaço onde todos possam aprender e ensinar, errar e tentar novamente, conviver e crescer juntos. É nesse ambiente plural e acolhedor que se constrói uma educação pautada na justiça social, na equidade e no respeito às diferenças.

Assim, a educação inclusiva deve ser vista não apenas como um desafio, mas como uma oportunidade histórica de ressignificar o papel da escola na sociedade contemporânea. Uma escola que ensina a conviver, a respeitar e a valorizar o outro contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e solidários. Dessa forma, a consolidação da inclusão educacional não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso permanente com a construção de um mundo mais humano, onde todos tenham o direito de aprender e de pertencer.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

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, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, Lúcia Pereira. Formação de professores e práticas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

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

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

LUIS MATIAS DE SOUSA

RESUMO
No cenário educacional contemporâneo, as tecnologias digitais tornaram-se ferramentas indispensáveis para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. A presença de computadores, tablets, smartphones e, principalmente, da internet, transformou a maneira como professores e alunos interagem com o conhecimento. Mais do que simples recursos, as tecnologias são aliadas que promovem novas possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e acessível. O uso de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educativos permite que os estudantes tenham acesso a conteúdos diversificados, possam tirar dúvidas em tempo real e desenvolvam autonomia na busca pelo conhecimento. Além disso, as tecnologias favorecem a personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno. Para os professores, as ferramentas tecnológicas ampliam as formas de ensinar, facilitam a comunicação com os alunos e possibilitam o uso de metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido e a gamificação. Essas práticas estimulam o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade, preparando os estudantes para os desafios do século XXI. No entanto, é fundamental que a incorporação das tecnologias na educação seja feita de maneira planejada e consciente, considerando não apenas o acesso aos equipamentos, mas também a formação dos professores e o desenvolvimento de competências digitais. Assim, as tecnologias deixam de ser apenas instrumentos e passam a ser verdadeiras aliadas na construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.
Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias são utilizadas em casa, no trabalho, nas ruas e atualmente muito utilizadas nas escolas. A inserção desta na educação precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores que não deve se limitar à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, por meios informáticos, exercendo um papel profundo na educação, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento.

Um dos recursos tecnológicos mais utilizados no mundo globalizado é a Internet, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e da informação. Segundo Santos (1994, p. 30):

> Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

O relógio mundial hegemônico do qual fala Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

Muitos enxergam nas Tecnologias, a perspectiva transformadora para melhorar a educação, mas deve-se considerar que há muitos problemas ainda associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Ainda que a educação possa ocorrer em qualquer espaço da vida social, é importante destacar a finalidade da escola, enquanto lócus onde se pode proporcionar um ambiente que organize o conhecimento e que favoreça o aprendizado de forma planejada. Diante desta concepção a escola passa a ser concebida como um lugar da reelaboração dos conhecimentos legitimados pela socie-

dade e, para isso, esta instituição desempenha uma importante função social na formação dos sujeitos.

Nunca subestime a importância dos espaços informais de aprendizagem e o tempo que os alunos têm entre as aulas. Embora o tempo em sala de aula seja altamente valorizado, é igualmente importante o ambiente que os professores e alunos usam enquanto refletem, estudam e se envolvem ativamente com o conteúdo e colaboram com outras pessoas fora da sala de aula "formal" e do horário agendado.

Talvez com demasiada frequência, mais energia e pensamento vão para a criação de salas de aula onde os alunos passam um tempo limitado, enquanto o resto dos espaços do campus onde os alunos e professores passam a maior parte do tempo não são tão cuidadosamente pensados. Sem projetar intencionalmente esses espaços informais de aprendizagem, os campi perdem oportunidades de incentivar os alunos a colaborar, estudar e personalizar seu aprendizado.

À medida que professores e alunos trabalham juntos para reimaginar os espaços de aprendizagem e para avançar no futuro da sala de aula, descobrir novas maneiras de ensinar, estarão construindo o futuro juntos, com oportunidades tremendas para explorar, à medida que aprimoramos o ensino e o aprendizado em nossas instituições.

As pessoas sempre são tentadas a tentar argumentar em favor da tecnologia ter um impacto sobre o desenvolvimento da pedagogia e em muitos casos, podemos ver que o uso da tecnologia permitiu que os professores repensassem o que estão fazendo.

A mediação educacional, entendida como o planejamento e o desenvolvimento de processos de aprendizagem realizados por uma pessoa que busca intencionalmente que outros adquiram conhecimentos científicos ou técnicos importantes, remete-nos imediatamente aos espaços convencionais de aprendizagem (sala de aula, auditório, sala de especialistas e aprendizes).

Entretanto, essa concepção de mediação da aprendizagem foi radicalmente transformada pelo avanço das tecnologias da informação, especificamente pelo surgimento da Internet; a partir da década de 1990, o modelo de comunicação bidirecional tornou-se multidirecional, interativo e colaborativo, "obrigando a pedagogia social a ser coerente com os desafios do século XXI" (Nájera, 2010: 6).

Essa forma de entender a comunicação levou a uma nova compreensão da mediação: os alunos agora podem responder, fazer perguntas e dialogar de diversas maneiras e direções, independentemente da dispersão geográfica ou temporal. Além disso, pela primeira vez, os alunos compartilham a responsabilidade do professor ao apresentar suas avaliações para uso da comunidade pela internet.

Não obstante o exposto, continua sendo um desafio importante ter em mente que deve haver uma aliança e equilíbrio entre pedagogia e tecnologia. A tecnologia contribui para a pedagogia de várias maneiras: apoia o ensino porque a ação educacional não se limita ao tempo disponível para ministrar uma aula, nem ao espaço da sala de aula ou da comunidade; facilita a aprendizagem porque cada aluno tem acesso a recursos a qualquer momento e pode, portanto, estudar e aprofundar-se no tema de seu interesse no momento mais oportuno para ele, podendo usar os recursos à sua disposição quantas vezes forem necessárias e na ordem que lhe convier. A tecnologia também ocupa um lugar inestimável como ferramenta útil para o desenvolvimento da análise e do pensamento sistêmico, pois facilita o estudo a partir de múltiplas perspectivas e o desenvolvimento de ações de pesquisa fundamental, como comparação, investigação, verificação e a construção de novas formas de compreender e expressar o conhecimento.

Por fim, a tecnologia contribui para a pedagogia, pois se torna um importante suporte para a pesquisa intelectual e científica e para a criação artística, ao potencializar a discussão e a avaliação em comunidades de aprendizagem que, a partir de diferentes perspectivas, contribuem para a construção do conhecimento individual e coletivo.

Compreender a sinergia necessária entre pedagogia e tecnologia facilita o desenvolvimento de processos sistemáticos de autorregulação, que são gerados pela transformação de papéis tradicionais que caracterizam o professor como observador e avaliador externo da aprendizagem, e o aluno como receptor passivo.

Além disso, o uso da tecnologia possibilita a construção de uma forma de educar com papéis dialógicos adequados a uma nova realidade que transitou de relações humanas lineares para circulares (ROMERO, 2002). Consequentemente, é fundamental repensar o processo de mediação, pois o uso da tecnologia exige a transição do trabalho individualizado para acordos coletivos; da distribuição de grandes quantidades de materiais para memorização para o desenvolvimento de guias didáticos para a aprendizagem; da instrução exclusiva do professor para debater com, a partir e entre os alunos; da avaliação rígida de conteúdo para processos flexíveis e adaptados à realidade dos grupos.

TIC E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Propomos a autorregulação como a ação em que cada pessoa define o tempo e o lugar em que deve investir em sua aprendizagem; para isso, o conhecimento prévio de suas habilidades e competências constitui o ponto de partida para considerar os esforços necessários para atingir seu objetivo.

Professores que buscam fortalecer os processos de autorregulação dos alunos devem começar reconhecendo as diferenças individuais, que se refletem em ritmos pessoais e estilos de aprendizagem diversos. Isso permitirá a construção, a desconstrução e a reconstrução de experiências de aprendizagem, transformando-as em verdadeiros espaços de participação cooperativa e interativa entre os alunos, entre eles e seus professores, e com os recursos e meios disponíveis.

A definição de autorregulação é amplamente conhecida e tem sido explorada por vários autores; no entanto, não é tão fácil de implementar em processos educacionais flexíveis e informais, uma vez que as condições em que são desenvolvidos envolvem pouca ou nenhuma estrutura formal.

A análise das duas experiências que levaram a este texto sugere que o uso adequado das TICs favorece a construção da autorregulação, pois seu uso pode contribuir para o estabelecimento de relações mais horizontais e equitativas, bem como para a geração de mudanças quase imperceptíveis nos papéis educacionais. Tudo isso possibilita a comunicação entre aluno e professor, professor e aluno, e professor e aluno e outros, em diferentes direções e em diferentes estágios de aprendizagem. Além disso, as TICs facilitam a transição suave entre a pedagogia tradicional e novas formas de interação educacional, especialmente com grupos desfavorecidos, revelando novos papéis para eles como professores e alunos.

Explorando o tema que envolve a inovação, partindo de concepções convencionais, podemos cair na falácia de que inovação se limita a dispositivos eletrônicos modernos. Através dos ensinamentos oferecidos já nos primeiros anos de educação, percebemos que as sociedades humanas evoluíram a partir de grupos e, consequentemente, começaram a transformar tudo o que possuíam em novos aparelhos que facilitassem o estilo de vida daquela época. Isso representa o conceito de inovação.

Dessa forma, a utilização da inovação não se restringe ao uso de dispositivos digitais. Antes de adentrar na argumentação propriamente dita, é importante salientar que, considerando uma das principais pesquisadoras que embasam o estudo, a professora Ana Silva, o termo que empregaremos para mencionar as inovações, neste contexto, de acordo com a visão apresentada nos textos da mencionada autora, será TDICs, Tecnologias Digitais de Intercomunicação. Existem diversas designações para se referir aos artefatos inovadores, porém o propósito da utilização do termo neste estudo está relacionado aos meios de interação e informação.

De acordo com Pássaros e Rocha (2018), é possível afirmar que:

> A designação - Tecnologias da Comunicação e Informação (TDIC) - a ser empregada neste documento, será então interpretada na ótica de referência aos dispositivos eletrônicos e inovadores, englobando computadores, tablets e celulares, e outras tecnologias criadas antes da era digital na sociedade contemporânea, como o telégrafo, o rádio, a televisão e o jornal (PÁSSAROS; ROCHA, 2018, p.6).

Além disso, de acordo com Carvalho, Pires

e Costa (2015), as Tecnologias de Comunicação e Informação (TDICs) podem ser compreendidas como um conjunto de recursos inovadores que influenciam e intermediam os processos comunicativos dos indivíduos. Surgiram ao longo da história, no contexto da Terceira Revolução Industrial e foram progressivamente evoluindo a partir da década de 1970, ganhando destaque, principalmente, na década de 1990, sobretudo com a popularização da Rede Mundial de Computadores.

A ERA MODERNA DA TECNOLOGIA

Como mencionado anteriormente, consideramos inovação tudo aquilo que em algum momento foi concebido e posteriormente elaborado. Portanto, é plausível afirmar que um educador emprega inovação mesmo que faça uso apenas do quadro, caneta e papel. Contudo, nos dias atuais, as inovações digitais conquistaram um espaço que se tornou indispensável nas instituições de ensino, onde são utilizadas para a digitalização de textos, atividades, planejamentos, boletins e outros materiais educacionais. Isso ocorre devido ao aumento da demanda de estudantes, tornando-se uma alternativa que substituiu tudo o que anteriormente era feito manualmente.

Para abordar a integração da Tecnologia de Intercomunicação e Informação no ambiente educacional, é crucial ressaltar que o avanço tecnológico ocorreu desde o seu surgimento. A partir disso, a tecnologia passou por diversas outras descobertas, combinações e evoluções até chegar ao vasto e diversificado conjunto tecnológico que possuímos atualmente e que de certa forma influenciaram diretamente o espaço escolar.

Ao discorrer sobre o uso das inovações de informação e comunicação disponíveis hoje em dia, é relevante destacar como surgiram as inovações que viabilizaram este acesso. Nesse sentido, destacam-se entre os primordiais estudos gregos, a descoberta da eletricidade, que é um dos elementos fundamentais da inovação. Conforme observado por Altoé e Silva (2005, p. 3):

Ao ser concebida em 1879, possibilitou o avanço da indústria e revolucionou o modo de vida das pessoas. A criação da lâmpada incandescente pelo norte-americano Thomas Edison permitiu a captação da energia elétrica e a recriação de um céu terrestre.

Posteriormente, é relevante mencionar o surgimento da fotografia. Esta é uma inovação que foi extremamente revolucionária e de grande importância até os dias atuais, pois possibilita o registro de objetos e momentos em sua forma real. Conforme observado por Altoé e Silva (2005, p. 3), "o pintor e cientista francês Louis Daguerre, em 1831, descobriu que a imagem poderia ser capturada e reproduzida por meio de uma câmara escura. Em sua homenagem, nos primeiros anos, a máquina fotográfica era conhecida como daguerreótipo."

Algum tempo depois, por volta de 1832, foi criado o filme, o qual foi viabilizado pelo avanço proporcionado pela fotografia. Até então, o filme era reproduzido por meio de uma sequência de imagens estáticas. Alguns anos mais tarde, surgiu o cinema, e assim, Altoé e Silva (2005, p.4) destacam que em 1895 foi realizada a primeira exibição cinematográfica, trazendo pela primeira vez na história ao público, por Lumière, a ilusão do movimento.

Outro marco significativo para o avanço da inovação foi a criação do telefone. Este dispositivo permitia a transmissão imediata de mensagens, com a voz humana, para locais distantes. O escocês Alexander Graham Bell realizou a primeira ligação entre dois aparelhos em 1876.

Posteriormente, merece destaque o surgimento das primeiras televisões. Este foi outro grande feito, pois possibilitava a transmissão de imagens e som de um local para vários outros, mesmo que distantes. Mais tarde, em 1956, foi introduzido o vídeo, que permitia a gravação do conteúdo reproduzido na televisão por meio do videoteipe. Conforme mencionado por Altoé e Silva (2005, p.26):

A BBC Inglaterra inaugurou a televisão em 1936 e passou a produzi-la em massa após 1945. No entanto, J.L. Baird, utilizando um sistema bastante rudimentar de TV, conseguiu, em 1923, na Inglaterra, transmitir uma silhueta em movimento, com muitas

imperfeições. Já em 1925, Baird e o americano C.J. Jenkins transmitiram imagens em movimento mais refinadas, em tons de cinza. Em 1935, os inventores conseguiram captar imagens de cenas com grande detalhamento sob iluminação natural. Na França, a primeira transmissão foi feita em 1935, da Torre Eiffel. Nos Estados Unidos, em 1939. No final de 1940, a TV já estava disponível comercialmente para todos.

Um dos inventos mais significativos para o avanço dos estudos e pesquisas científicas foi o computador. Esse aparelho possibilitou diversas mudanças tecnológicas, de comunicação, desenvolvimento de programas e editores, redes sociais, entre outros.
Como uma ferramenta que surgiu e desde então tem estado em constante evolução, com novos modelos, maiores capacidades, designs e tamanhos diversos, o computador permanece essencial para uma variedade de atividades. A primeira tentativa de construir um computador ocorreu em 1951, resultando na máquina conhecida como UNIVAC 1. Em 1946, o exército dos Estados Unidos patrocinou o desenvolvimento do ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer), que pesava 30 toneladas, possuía 70.000 resistores, 18.000 válvulas de vácuo e foi construído sobre estruturas metálicas com 2,75 metros de altura. Quando ligado, o consumo de energia fez com que as luzes da cidade de Filadélfia piscassem. A introdução do que conhecemos como computador pessoal (PC) foi realizada pela IBM em 1981 (CASTELLS, citado por Altoé e Silva, 2005).
Finalmente, o desenvolvimento do computador e de outras tecnologias foi facilitado pela invenção da internet. Esta inovação permitiu o contato e compartilhamento de dados entre máquinas. Sobre a invenção da internet, Altoé e Silva (2005, p.79) afirmam que:

Foi criada em 1969 para fins militares, por solicitação do Departamento de Defesa dos Estados Unidos a uma equipe de pesquisa de universidades americanas para projetar um sistema de comunicação resistente a um possível ataque nuclear (CASTELLS, 2000). Esse sistema de comunicação foi comercializado na segunda metade da década de 1990. A internet foi privatizada e se tornou uma tecnologia comercial. No Brasil, em maio de 1995, a Embratel lançou o serviço definitivo de acesso comercial à internet (ABRANET, 2005). Atualmente, uma infinidade de serviços e produtos está disponível para comunidades de pesquisa e setores comerciais via rede.

Ao resumir essas inovações, destacamos que o percurso para alcançar a vasta diversidade tecnológica que possuímos atualmente foi longo e meticuloso. Um avanço levou a outro, e assim, uma inovação possibilitou várias outras. É crucial perceber que a tecnologia é como algo em constante evolução, que acessamos regularmente, dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, é essencial estarmos atentos e nos adaptarmos a essas mudanças, pois acabam se tornando partes fundamentais da sociedade em que vivemos.
De acordo com as abordagens de Altoé e Silva (2005), para que os instrumentos sejam construídos, o ser humano precisa "pesquisar, planejar e criar tecnologias". Portanto, consideramos tecnologia tudo aquilo que em algum momento foi concebido, criado, modificado ou desenvolvido. Dessa forma, qualquer ferramenta que utilizamos para realizar uma determinada atividade atualmente, em algum momento foi desenvolvida por alguém. Assim, tecnologia está longe de se limitar apenas a equipamentos digitais; muitas outras invenções e transformações precederam o objeto de estudo deste trabalho, que são as TICs.
Vivendo em uma sociedade imersa em tecnologias nos mais diversos espaços, a escola não foge a essa realidade. Diversos tipos de tecnologia fazem parte do ambiente escolar, mesmo que seja considerado um ambiente tradicional. Portanto, não é possível dissociar a experiência na escola da vida externa dos alunos, que estão constantemente conectados a dispositivos digitais atuais. No entanto, ainda é perceptível uma lacuna na adoção de métodos pedagógicos que realmente integrem a tecnologia como um elemento central da aula. Isso se deve ao fato de que "ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TIC nos processos pedagógicos, que vão

além das dificuldades relacionadas à infraestrutura das TIC nas escolas" (BARBOSA, 2014, p.28).

O objetivo desta pesquisa não é apresentar o uso da tecnologia como um fator transformador e fundamental nos espaços escolares, mas sim destacar a importância dessa discussão para que possamos utilizar essa força a favor da educação. Dessa maneira, é possível buscar formas de tornar o ambiente escolar mais atrativo para os alunos, associando cada vez mais o processo formativo às experiências de vida dos estudantes.

É crucial conectar sempre o ensino com a vida do aluno, alcançando o aluno por todos os meios possíveis: por meio da experiência, da imagem, do som, da representação (dramatizações, simulações), da multimídia, da interação online e offline (MORAN, 2003, p. 61).

Portanto, é fundamental abordar as verdadeiras problemáticas que levam a tantos desencontros ao discutir o uso das TICs nas escolas. Pode-se considerar que o maior obstáculo está relacionado aos educadores, que em muitos casos optam por não dar grande abertura para essa integração tecnológica em suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa permitiu refletir sobre as formas de conduzir as práticas pedagógicas no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste estudo, foi evidente que a mediação não se resume a uma simples intervenção externa, mas se destaca por promover um diálogo entre o aprendiz e o que pode auxiliar na compreensão de algo ainda desconhecido. A mediação carrega consigo significado e intenção daquele que a propõe, neste caso, o professor. Dessa forma, ela se configura como algo que possibilita uma interação dialética entre o educando, o educador e o objeto de estudo.

Nesse contexto, compreende-se a tecnologia como um recurso mediador fundamental no processo educacional. Ao mencionar tecnologia, referimo-nos a uma variedade de recursos desenvolvidos para facilitar e modernizar processos. No entanto, destaca-se o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), um termo utilizado para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo computadores, tablets e smartphones.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e Novas Tecnologias. Maringá, Eduem, 2005, p 13-25.

BARBOSA A. F. (coord). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf . Acesso em 20 set.2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. & BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SILVA, Daniela Mendes Vieira. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva Vigotskiana. Revista edição Pública, Rio de Janeiro, Publicado em 18 de abril de 2017 Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-ea-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana Acesso em: 25 set.2025.

COMO USAR A LITERATURA NA SALA DE AULA DIANTE DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

LUÍS ROBERTO BISPO

RESUMO:
O tema como usar a Literatura na sala de aula diante de uma proposta interdisciplinar tem como objetivo compreender o quanto o professor pode desenvolver a criatividade e criar situações de aprendizagem com seus alunos, levando-os ao hábito da leitura. Para isto, utilizou-se como metodologia o estudo bibliográfico de livros e artigos virtuais pertinentes ao assunto. Resultando em literaturas do Brasil, Coelho, Faria, Pahl, Paiva e Silva e Silva. Concluindo que as histórias infantis vão ser substituídas gradativamente por outra literatura que tragam novos conhecimentos, trazendo considerações sobre o seu espaço temporal e fazendo com que a criança se supere.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Sala. Ensino. Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema como usar a Literatura na sala de aula diante de uma proposta interdisciplinar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Compreendendo a importância da proposta interdisciplinar na contemporaneidade, que se encontra inclusive assegurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nossa pesquisa se justifica, pois apesar de estarmos no tempo em que a tecnologia está bastante presente no cotidiano, a leitura não deixa de fazer parte deste universo, exigindo de seu leitor flexibilidade e crítica sobre a gama de informações recebidas a todo o momento, precisando ter o hábito de diversos tipos de leitura possibilitando o indivíduo ser capaz de analisar e opinar nas diversas situações.
Partindo do pressuposto de que esta abordagem interdisciplinar está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para toda Educação Básica, torna-se necessária inclusive para a nossa formação, e dessa forma estaremos contribuindo para a formação integrada do aluno conforme explícito no mesmo manual (BRASIL, 1997).
Neste contexto, a finalidade deste estudo é contribuir para a conscientização e valorização do gênero Literatura Infantil no caminho a esta importante proposta, tomando por base a grande aceitação deste gênero e buscando apontar as possibilidades de abordagens interdisciplinares. O estreitamento dos caminhos entre literatura Infantil e as demais disciplinas do currículo pode apoiar e aprimorar a formação de nossos educandos.
A questão que move esta pesquisa é indagar quais as possibilidades de abordagens interdisciplinares na Literatura Infantil para Ciclo inicial do Ensino Fundamental?
O presente trabalho aborda a importância da abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento das habilidades e competências propostas no currículo da educação formal, onde a valorização da leitura é uma necessidade não discutível. Dentro dessa temática, analisaremos como a Literatura Infantil pode possibilitar o alcance da autonomia nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que as crianças possam com as leituras desse gênero literário relacionar com outros conhecimentos.
Na estrutura deste estudo foram abordados os seguintes tópicos:
A Importância da Literatura Infantil na Formação da Criança: neste item foi apresentado sobre o papel da literatura na vida da criança, trazendo a influência da história infantil na construção crítica e social, trazendo situações diversas a serem incutidas pela imaginação e conhecimento de cada um.
A Literatura Infantil em Sala de Aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Foram abordadas as considerações sobre a atividade de leitura em sala de aula e a importância da participação do professor no processo como mediador dos contextos apresentados.
A metodologia a ser utilizada é a pesquisa bibliográfica em textos consagrados da literatura da área pesquisada.
Segundo Coelho (2000), a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica do ser humano.
Isto também salienta Silva e Silva (2009)

quando destacam que as crianças que recebem o estímulo de vida através de histórias contadas se sentem mais preparadas para enfrentar a caminhada da vida, superando melhor seus medos e dificuldades, ficando mais sensíveis para entender sua própria realidade, utilizando meios para seu desenvolvimento emocional e afetivo.

Nesta perspectiva, ainda conforme Silva e Silva (2009), as escolas desde o infantil contribuem incluindo de forma rotineira o hábito de conviver e ouvir histórias, sendo dada a liberdade para que os alunos consigam se expor e trazer à tona a sua realidade, levando-os a criar valores, obrigatoriedade e objetivos, tornando-se imprescindível esta prática de leitura no planejamento do ensino.

E, se voltando à questão da leitura, Pahl (2008) a criança que tem acesso direto com livros, ouve histórias, que seja estimulada a literatura, o seu vocabulário é devolvido favoravelmente, tendo como parte de sua vida o hábito da leitura.

Segundo Faria (2012), é muito importante e necessário que as crianças tenham acesso à leitura de textos infantis, pois estes fazem parte da construção e formação da personalidade e atitudes do indivíduo na fase adulta. Na construção deste processo, conforme Paiva e Oliveira (2010) são imprescindíveis que os educadores vejam os alunos como parte essencial deste processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única, ou seja, o professor através da leitura compartilhe as histórias pessoais e o espaço sociocultural dos alunos, na qual possa servir de mediador no despertar do interesse de adquirir a sabedoria.

2. Desenvolvimento

Como usar a Literatura na sala de aula diante de uma proposta interdisciplinar

2.1 A Importância da Literatura Infantil na Formação da Criança

Segundo Coelho (2000), a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica do ser humano, sendo entendida como sendo um processo no qual o leitor constrói um texto ativo e com significado.

Ao se buscar esta definição nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (1997), coloca-se a atividade de ler como sendo aquela que envolve uma série de estratégias que permitem ao indivíduo compreender o que lê, não somente fazer a decodificação de símbolos. Nesse sentido, relatam:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (PCN's, 2001, p.54).

Segundo Silva e Silva (2009), a literatura infantil tem como principal objetivo despertar na criança o hábito saudável de ouvir histórias, pois é nesta fase que podem se tornar assíduos leitores. E com este gesto tão simples podem se garantir não apenas possíveis leitores, mas também abrir espaço para os infindáveis caminhos que o ato de ler nos oferece.

Através das histórias, ainda conforme Silva e Silva (2009), a criança entra em contato com diversos modos de ver e sentir o mundo, e o "contar historias" lhe proporciona a possibilidade de lidar com os aspectos emocionais, socioculturais, históricos, linguísticos e literários.

Ao ouvir histórias, já se coloca a criança em contato com a linguagem oral e a linguagem escrita, pois oferecem um leque de conhecimentos além de ser fonte de prazer e diversão, possibilitando a criança aprender história, matemática, geografia, sem se sentir pressionado com o aprender de vários conteúdos pedagógicos. Não considerando também que este ato pode ser um simples passatempo lúdico (SILVA e SILVA, 2009).

A imaginação da criança, segundo Paiva e Oliveira (2010), deve ser ativada através de livros que despertem o seu interesse, como: mitos, aparições da antiguidade, monstros ou realidades dos tempos modernos; expresso em formato de lenda, conto, fábula, quadrinhos, etc.; descrito com beleza poética e ilustrações que a levam ao entendimento do que falam, ou seja, mais sugerem do que dizem. As crianças deslumbram com o fabuloso, pois o gosto pelo mistério, fantasia, prazer e emoção são inerentes a criança. Essa característica ressalta a imaginação e estimula o interesse da criança.

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu "mundo mágico", seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (Carvalho, 1989, apud Paiva e Oliveira, 2010, p.25)

Isso explica o fato dos contos de fadas conseguirem vislumbrar até hoje, pois atingem diretamente o imaginário da criança, que ainda existe nas crianças trazendo uma sensibilidade estética, muitas vezes mais apurada que o adulto. Conforme Benjamin apud Paiva e Oliveira (2010, p.25), "A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto."

Além da imaginação, também tem o dramatismo, que corresponde o segundo traço essencial dessa literatura infantil, que conforme Sosa apud Paiva e Oliveira (2010, p.25), "o drama é importante para a criança como tradução de seus movimentos interiores e quanto o pequeno leitor, nele, se sente viver. Invenção e drama são, pois, os dois pilares essenciais de toda literatura que serve aos interesses da criança, não importa a idade".

Ainda segundo Paiva e Oliveira (2010), os contos voltados às crianças possibilitam o aflorar de diferentes emoções e proporciona uma visão maior de mundo sem deixar de ser um leitor infantil. E nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento. Deste modo, Sosa apud Paiva e Oliveira (2010, p.26) complementa: "O espírito da criança precisa do drama, da movimentação das personagens, da soma das experiências populares e tudo isso dito por meio das mais elevadas formas de expressão e com inegável elevação de pensamento".

Os contos tornam-se um meio de projeção da criança, onde ela tem a possibilidade de viver intensamente seus medos, conflitos e dúvidas, levando a criança através da história e ilustrações, conforme Benjamin apud Paiva e Oliveira (2010, p.26) que: "não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico". Assim sendo, o meio imaginário ajuda a criança a reconhecer e aprender a lidar suas próprias dificuldades, podendo assim, se conhecer melhor e se sentir como parte integrante do mundo que a cerca (PAIVA, 2010).

2.2 A Literatura Infantil em Sala de Aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

As fábulas no início do ensino fundamental são um dos recursos literários mais utilizados, por serem quanto ao gênero narrativas breves, tendo como protagonistas plantas, animais ou objetos que recebem personificação humana, trazendo como final, a moral da história. Normalmente, este tipo de texto remete a um método pedagógico onde o aluno não questione ou reflita, sendo o objetivo leva-los a se identificarem com o resultado dado pela fábula (Paiva e Oliveira, 2010).

No entanto, apesar da grande importância que a literatura exerce na infância, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de expressar melhor suas ideias, em geral, de acordo com Machado (2001), muitas crianças não gostam de ler e fazem-no por obrigação.

O que se observa, de acordo com Faria (2012), a literatura em conjunto com toda a cultura criadora e questionadora, em sua maioria, não está sendo explorada como deveria nas escolas, justificando-se em grande parte, pela pouca informação dos professores. A formação acadêmica dos professores, infelizmente não estão voltadas à leitura como deveria, trazendo uma situação contraditória, pois segundo comentário de Machado (2001, p.45) "não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar."

Faria (2012) complementa destacando o quanto a leitura é importante para o desenvolvimento da criança, visto que através

da leitura se leva a desenvolver na criança a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Assim sendo, o ideal é conscientizar pais e professores sobre a importância de se criar o hábito da leitura nos seus primeiros anos de vida, pois com esta ação pode se estimular o envolvimento de todos, necessitando fazer um trabalho contínuo, na qual inicialmente se prepara os professores neste contexto.

Resumindo, somente com professores preparados e conscientes da formação de bons leitores, se faz leitores competentes (Faria, 2012). E Pahl (2008) acrescenta que o aluno somente será bom leitor se ver a leitura com prazer, proporcionando desta forma um hábito saudável e capaz de formar cidadãos conscientes, competentes, com sensibilidade e imaginação.

Voltando esta prática para a literatura infanto-juvenil, segundo Faria (2012), até a década de 80 este tipo de literatura era basicamente de educar e divulgar, com o intuito de ensinar normas de conduta para a criança. Deste modo, o professor precisa ter todos os elementos para trabalhar adequadamente com o livro infantil:

daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida (Faria, 2004, p. 21).

Segundo Faria (2012), os textos literários utilizados na sala de aula, seguindo preceitos que vêm da Grécia antiga, eram escolhidos conforme interesse de uma "elite" que manipulava as leituras para alcançar os seus ideais, determinando quais os autores considerados como "bons" e o tipo de leitura que deveria ser transmitido a sociedade.

Algumas mudanças começaram a ocorrer e o processo de ensino de língua e literatura começou, timidamente, a ser alterado na década de 70, o texto clássico tradicional começou a ser abandonado e passou-se a abordar uma maior diversidade de textos (Faria, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino fundamental I é a fase em que a criança inicia o aprendizado escolar, entendendo que alguns conhecimentos como criança fazem parte de todo um contexto de ensino. Os números que contou em alguma brincadeira, às músicas que cantou aprendendo a soletrar e histórias que teve acesso, trazendo o começo de uma base que o inclui no mundo cultural, social e político.

Desta forma, as histórias infantis vão ser substituídas gradativamente por outra literatura que tragam novos conhecimentos, levando considerações sobre o seu espaço temporal, fazendo com que a criança se supere, sendo criativa e traga a tona seus próprios problemas e vivências, que podem ser trabalhadas e equilibradas.

A leitura em sala de aula traz a oportunidade de o educador transmitir além do conhecimento que cada história pode conter, o prazer pela atividade, onde o livro pode levar o leitor a mundos e tempos diferentes de culturas e realidades, viagens que a maioria das crianças diretamente não podem fazer, mas pelos livros cria-se a oportunidade das crianças conhecerem culturas diferenciadas, seus problemas e soluções, que às vezes podem ser associada a sua realidade social.

Atualmente, o mundo infantil não se limita somente ao convívio familiar, pois através da tecnologia e pela necessidade dos pais trabalharem, cedo vão à escola (berçário) convivendo com um ambiente diferenciado. Mesmo com estas mudanças, o desenvolvimento humano acontece, precisando ser estimulado tanto quanto antes destes novos recursos, onde crianças são crianças, que necessitam de atenção e orientação em seus hábitos, como é o caso da leitura, que se os adultos ao seu redor criarem a rotina da leitura, podem ajudar a se ter um desenvolvimento sadio e criativo, gerando a possibilidade de gradativamente formar um cidadão com entendimento de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Além do hábito da leitura, também na medida do possível, os adultos envolvidos devem dar oportunidade e estímulo para as crianças demonstrarem o que estão sentindo, trazendo seus temores, inseguranças e até aptidões que podem proporcionar orienta-

ções aos pais das predileções de seu filho. Acreditamos que diante do estudo realizado a literatura no fundamental I pode ir de encontro às necessidades individuais de cada aluno, colaborando com o desenvolvimento e mostrando o que se deve ser moldado para levar a uma construção educacional efetiva e progressista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, v. 2. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>Acesso em: 15 jul. de 2013.

Coelho, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Faria, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 5 ed., 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto: 2012.

Pahl, Tatiana G. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. Itajaí, SC, 2008. Disponível em: <http://www4.ifes.com.br/biblioteca/repbib/000000/000000E0.pdf> Acesso em: 15 jul. de 2013.

Paiva, Silvia C. F. & Oliveira, Ana A. A Literatura Infantil no processo de formação do leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101> Acesso em: 15 jul. de 2013.

Silva, Luciana S. e Silva, Elaine C. M. A importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento de crianças com 4 anos. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC33387801840.pdf > Acesso em: 15 jul. de 2013.

RESUMO
A educação acerca dos eventos passados, se refletindo na disciplina de História nas instituições educacionais tem se afastado progressivamente da prática reflexiva. É possível observar em diversos contextos que os alunos estão focados unicamente em memorizar os conteúdos que lhes são transmitidos, sem analisar as repercussões que os fatos históricos tiveram no presente. O objetivo principal é simplesmente avançar para o próximo ano letivo. Como resultado, muitos estudantes não conseguem adquirir um aprendizado significativo, esquecendo rapidamente o que foi discutido em sala de aula e questionando a relevância da disciplina de história em suas vidas. Isso gera alunos com pouca capacidade de gerar suas próprias ideias e que não estabelecem conexões entre os acontecimentos ocorridos ao longo da história, limitando-se a reproduzir o conhecimento fornecido por outras pessoas. De acordo com os princípios teóricos da abordagem educacional, a instituição escolar não possui o poder de transformar a sociedade, porém desempenha um papel crucial ao contribuir, em conjunto com outros aspectos da vida social, para as mudanças necessárias com o objetivo de promover maior democracia na futura sociedade brasileira. A função educativa do trabalho realizado em sala de aula com os alunos tem a capacidade de fomentar o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento de cada indivíduo. O trabalho educacional deve ser orientado por uma visão das crianças como seres inseridos na sociedade, como indivíduos que vivem em comunidade e como cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadãos; História; prática Reflexiva.

INTRODUÇÃO

O Objetivo Geral desse artigo é descrever a prática pedagógica direcionada a possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos nas aulas de História.

A Questão Problema é: Como deve ser a prática pedagógica para possibilitar uma aprendizagem significativa dos alunos nas aulas de História.

É importante reconhecer que o professor desempenha um papel fundamental na busca por uma educação que esteja conectada à realidade. Ele deve adotar uma postura crítica e, ao mesmo tempo, estimulante em sala de aula, incentivando os alunos a refletirem sobre os eventos que ocorreram ao longo da história e questionando os impactos desses acontecimentos na realidade atual. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de discernimento e expressão dos estudantes. A autora Nikitiuk (2001, p.73) nos convida a repensar o ensino de história, nos levando a refletir sobre o assunto.

História é necessidade social. Professor-historiador, é aquele que produz a partir de marcas e vestígios, práticas discursivas, cortadas cronologicamente com destinação determinada e apropriações. Reflexões nossas, suas ou deles nos levam a ver a circularidade da História, propiciam o dar sentido ao vivido. Reflexões a respeito do ensino nos levam ao compromisso de escrever a História. No ambiente educacional, é onde os alunos desenvolverão competências para sustentar seus pontos de vista, transformando-se em indivíduos capazes de perseguir seus ideais, lutar por seus direitos e modificar a realidade em que estão imersos.

A instituição de ensino não deve meramente replicar as normas da sociedade convencional, mas encarar os desafios socioeconômicos e culturais de frente. Essa renovação na pedagogia deve originar-se das mentalidades dos profissionais do setor educacional, com o respaldo do Estado, que precisa prover uma infraestrutura apropriada e assegurar que a escola adote uma estrutura diferenciada para atender de forma mais eficaz à diversidade socioeconômica e cultural que a caracteriza.

O educador deve honrar seus alunos como indivíduos pensantes, reconhecendo que estes já possuem saberes prévios que merecem consideração. Somente quando incentivados a refletir, os estudantes se tornarão indivíduos genuinamente críticos, capazes

de raciocinar por si mesmos. É sob essa ótica que endossamos a abordagem construtivista, na qual professor e aluno podem aprender mutuamente, evoluindo juntos dia a dia.

O fruto desse ambiente de aprendizagem é a edificação e a descoberta do novo, é a instauração de uma mentalidade de busca e de ousadia exigida por essa jornada. Essa sala de aula não replica o passado por mera repetição, mas se debruça sobre o passado porque é nesse ponto que reside a semente do futuro. Vive-se o presente intensamente à medida que se esboça o futuro, encontrando na história sua base fértil (BECKER, 2001, p.28).

É nesse intercâmbio cotidiano e nessa abordagem relacional que ambos os protagonistas aprenderão de modo genuíno e profundo.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Na sala de aula, é necessário que todos os elementos atuem de forma conjunta: o professor, o aluno, a disciplina (matéria ou conteúdo), o contexto de aprendizagem e as estratégias pedagógicas. Isso significa transformar a teoria em prática, onde o docente desempenha um papel fundamental ao desenvolver uma prática educativa inovadora, na qual educador e educando trabalham juntos no processo de ensino-aprendizagem.

A história responde, entre muitos interesses, a uma explicação dos acontecimentos de outros tempos a partir do presente e por sua vez é a busca dos humanos para compreender o seu hoje a partir do evento passado. Portanto, de acordo com Zemelman (2007, p. 37):

[...] a mobilidade das sociedades passadas e presentes confere aos fenômenos históricos e aos processos de ensino do conhecimento histórico uma possibilidade diversa de interpretação, análise e contraste, pois estudar história é tentar interpretar na multiplicidade humana um ponto de encontro e reflexão das ações passadas e o que elas tentam entender do presente sobre elas [...].

Essa situação tem sugerido que a objetividade "pura" da História não pode ser delimitada a partir da separação entre o sujeito que estuda e o objeto estudado, uma vez que ambos são sujeitos culturais, espaciais e temporais e, portanto, existem pontos de encontro que ligam o pesquisador à sua própria essência e geram interpretações.

Nesse sentido, segundo Meyer, E. (2000, p. 84):

[...] Buscam-se novas alternativas à história tradicional, aproximando os limites da história dos da vida das pessoas, a fim de humanizar a história e, portanto, ser mais próximos e compreensíveis. Trata-se de ampliar o sustento da história, ampliar seu escopo de estudo, aproveitar novas matérias-primas e oferecer novos mapas de conhecimento [...],

Ideias como as acima estão relacionadas a uma posição denominada História Social, que reconhece na ciência histórica um rigor em termos metodológicos, mas que não pode se dedicar exclusivamente à descrição dos fatos, pois como qualquer campo do conhecimento humano, tem um compromisso com a sociedade plural do passado e do presente, situação que o pesquisador não pode negar e que dá à História uma busca por interpretações. não por verdades absolutas.

A premissa acima é compreendida pela grande maioria dos historiadores e estudantes universitários, porém, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, parece que a História é uma verdade estática, única e irrefutável. Embora o caso não possa ser generalizado, trata-se de uma situação que deve levar a reflexões e mudanças no trabalho de formação do professor de Ciências Sociais, que deve buscar na História aquele ponto de encontro planejado e o sentido do conhecimento nos problemas socialmente vivos, a fim de dar sentido aos acontecimentos históricos.

Estes elementos serviram de base para o início de uma investigação que tem como premissa fundamental que conhecer e ensinar História são dois processos complementares, mas distintos, pelo que importa fazer certas diferenciações que permitam ao docente de Ciências Sociais e História uma conceptualização a partir das realidades, em contraste com processos de análise de

posições e perspectivas que têm vindo a ser desenvolvidos relativamente ao porquê e como conhecer a história.
A reflexão acima mencionada é um verdadeiro pilar na dicotomia entre conhecer a História e saber ensiná-la, pois o verdadeiro discípulo de Clio deve ser capaz de estabelecer o ato comunicativo sobre os legados de diferentes momentos e culturas e, como as outras musas, deve inspirar com suas palavras e ações na recriação crítica dos tempos humanos. Essa compreensão das culturas tem um significado na medida em que se estabelecem conexões com o território vivo e as dinâmicas de compreensão temporal baseadas na mudança das fronteiras e na forma de dar sentido aos espaços.
O ensino de História requer o enfrentamento da complexidade do conhecimento histórico, utilizando modelos explicativos, compreensivos e propositivos para a caracterização da história escolar.
Reconhecemos que a didática promove a capacidade crítica do professor ao longo de sua formação, incentivando-o a investigar a realidade do ensino. Segundo Poletti (2002), o papel do professor é manter o aluno curioso.
É fundamental incentivar a criança, mantendo-a envolvida, pois o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim são apresentados dados e informações, enquanto a construção do conhecimento acontece de forma individual. A aprendizagem se dá à medida que experimentamos vivências e desenvolvemos nosso pensamento. Reconhecemos que a informação recebida necessita ser internalizada como conhecimento, e a motivação intrínseca surge quando nos sentimos satisfeitos ao absorver um determinado conteúdo.
O método de ensino deve despertar o interesse pela aprendizagem nos indivíduos e levar o aluno a compreender o que está sendo transmitido em sala de aula.

O ensino de história não deve se limitar à mera memorização de fatos, à detalhada informação sobre eventos, ou ao acúmulo de dados sobre as circunstâncias em que ocorreram. A história não se resume a um relato de acontecimentos periféricos, nem é um mero elogio a figuras proeminentes. Ela não representa um terreno neutro, mas um espaço de debate, por vezes de conflito. Trata-se de um campo de pesquisa e produção do conhecimento que está longe de apontar para o consenso (BORGES, 2001, p.5).

O pensamento é a forma mais sagaz de expressão, é por meio dele que erguemos nossa própria sabedoria e transmitimos nossa visão de mundo perante a sociedade. E é esse saber que pode transformar a realidade em que nossos alunos estão imersos, conduzindo-os a romper com uma sociedade excessivamente capitalista que lhes foi imposta. A disciplina de História foi introduzida no currículo escolar juntamente com as línguas modernas, as ciências naturais e físicas, e a matemática, além da História Sagrada. Ambas as matérias tinham como propósito contribuir para o desenvolvimento moral dos educandos.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História de 1998, os objetivos da inclusão da História do Brasil no currículo estavam relacionados à formação da noção de um Estado Nacional secular, mas com conexões com a Igreja Católica.
Uma vez que o Estado brasileiro estava se consolidando politicamente, havia a necessidade de um passado retrospectivo que legitimasse sua fundação.
A partir de 1945, houve uma extensa discussão política no Brasil em relação à educação nacional, culminando na lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 1969. Conforme os PCN de 1998, página 24, "Essa lei manteve a organização do sistema de acordo com a legislação anterior, eliminando a prescrição de um currículo fixo e rígido em todo o território brasileiro." Dessa forma, o ensino de História se estabeleceu na educação brasileira como um currículo estável, sendo uma disciplina presente nas salas de aula.
Destaca-se a relevância do ensino de História e sua importância na sala de aula. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que o professor conduza o aprendizado de maneira lúdica, despertando o interesse dos alunos.

Portanto, é fundamental para o desenvolvimento de um bom professor que ele seja capaz de utilizar um livro antigo com falhas

como uma oportunidade para corrigir e promover o pensamento crítico. (PINSKY E PINSKY, 2013, p. 22).

No entanto, esse ensino vai além disso, como descrito por Pinsky e Pinsky (2013, p. 22), "Mais do que o livro, o professor precisa ter conhecimento. Cultura. Até mesmo um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e dominar o assunto, não pode haver ensino. É inaceitável um professor que mal lê".

O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS ALUNOS

O professor de História ocupa um papel fundamental na formação crítica dos estudantes. Muito além de transmitir datas e eventos, ele é responsável por despertar a consciência histórica, estimular o pensamento reflexivo e ajudar os alunos a entenderem o presente por meio da análise do passado.

Essa relação entre professor e aluno, quando construída sobre o diálogo e o respeito mútuo, torna-se um elo poderoso na sala de aula. Um professor que escuta, compreende e valoriza as opiniões dos estudantes cria um ambiente propício à participação ativa e ao desenvolvimento do senso crítico. Ao trazer temas atuais, fazer conexões com o cotidiano e incentivar o debate, o professor de História transforma a aula em um espaço vivo de aprendizado.

Além disso, a empatia, o entusiasmo e a paixão pela disciplina são elementos que contagiam os alunos. Quando o professor demonstra envolvimento com os conteúdos e respeito pela diversidade de pensamentos, ele contribui não só para o conhecimento acadêmico, mas também para a formação cidadã dos seus alunos.

Portanto, o professor de História é mais do que um transmissor de conteúdo:

é um mediador de ideias, um provocador de reflexões e, acima de tudo, um agente essencial na construção de uma sociedade mais consciente e crítica.

O professor possui um potencial de ensino que requer sua constante atenção às novidades em sua área de ensino e às dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Conforme destacado por Pinsky e Pinsky (2013, p. 23), "sendo o professor o elo entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do aluno, é essencial que ele conheça ambos da melhor maneira possível". Além disso, o professor deve ter conhecimento em todas as áreas da educação, pois atua como mediador do conhecimento, e, portanto, deve estar preparado para atender a todas as demandas que lhe são apresentadas.

É fundamental que o educador esteja vigilante em relação às diversas modalidades de assimilação dos estudantes, haja vista que cada um deles possui um perfil de aprendizado distinto. Por esse motivo, é de suma importância empregar variadas abordagens e recursos pedagógicos, a fim de suprir as necessidades de todos os educandos e garantir que todos possam adquirir conhecimento de maneira significativa.

Outro ponto relevante da prática educativa no âmbito histórico é a utilização de fontes do passado, tais como registros, imagens, filmes e depoimentos de testemunhas presenciais, que permitem aos alunos uma visão mais abrangente e aprofundada dos acontecimentos históricos estudados. Essas fontes devem ser apresentadas de forma contextualizada, possibilitando aos estudantes compreender as circunstâncias em que foram produzidas e as motivações dos responsáveis por sua criação.

Por último, é imprescindível ressaltar a relevância da avaliação na prática educativa em história. A avaliação deve ser constante e formativa, permitindo ao professor identificar as dificuldades dos alunos e intervir de maneira adequada para superá-las. Além disso, é necessário diversificar os métodos de avaliação, contemplando diferentes formas de mensurar a aprendizagem, como a elaboração de trabalhos escritos, exposições orais, debates, entre outras estratégias.

Em síntese, a prática educativa em história deve ser pautada pela busca do aprendizado significativo, utilizando metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e que permitam a utilização de fontes históricas para enriquecer o conteúdo. Ademais, é crucial que o professor esteja atento às distintas modalidades de assimilação dos alunos e empregue avaliações diversificadas para avaliar a

aprendizagem. Desse modo, é possível assegurar que os estudantes adquiram conhecimentos de maneira significativa e sejam capazes de compreender de forma mais ampla o mundo em que estão inseridos.
Com base em Pinsky e Pinsky (2013, p.22), é essencial que:

Para que esta transformação ocorra, torna-se crucial a reavaliação do ensino histórico e a conscientização dos educadores dessa matéria acerca de sua responsabilidade societal junto aos estudantes, empenhando-se em auxiliá-los a compreender e, idealmente, aprimorar o mundo em que vivem.

Conforme a mesma fonte, um docente mal preparado e desmotivado não consegue conduzir aulas eficazes, mesmo com o melhor dos manuais; a evolução de um educador competente requer a habilidade de aproveitar um livro antigo e defeituoso para corrigir e estimular seu pensamento crítico. Entretanto, esse processo educativo vai além, como delineado por Pinsky e Pinsky (2013, p.22): "Além do manual, o educador necessita possuir conhecimento. Cultura. Até mesmo um pouco de erudição não é prejudicial. Sem aprofundar-se e dominar o conteúdo, não pode haver instrução. É inaceitável um professor que mal lê".
Complementando as palavras de Karnal, Marciano (2008, p.1) afirma que:

Instruir na construção do próprio ponto de vista histórico implica colaborar para que o discente elabore conceitos e os aplique em contextos do dia a dia, significa ensinar a resolver, relacionar e interpretar as informações sobre o período estudado para alcançar um nível mais amplo de compreensão do mundo.

É também prover aos alunos ferramentas para que possam elaborar argumentos que os capacitem a explicar a si mesmos e aos outros, de forma clara e concisa, um evento histórico específico. Por fim, significa conceder-lhes meios para que possam situar-se da melhor forma possível dentro da condição humana. Pois o educador, com seu potencial de ensino, deve permanecer atento às atualizações em sua área de atuação e às dificuldades enfrentadas por seus estudantes.
"Se o educador é o agente que estabelece a conexão entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é crucial que ele compreenda, da maneira mais abrangente possível, ambos os universos." Pinsky e Pinsky (2013, p.23). E seguindo o que o autor destaca, o professor deve possuir conhecimento em todas as áreas da educação, pois ele é um mediador de sabedoria e, portanto, deve atender a todas as demandas que lhe são dirigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises anteriores, podemos inferir que os desafios enfrentados pelo ensino de História nas escolas seguem uma hierarquia - desde a intenção do Estado, passando pela gestão escolar e permeando as práticas dos professores - e o principal impactado é o estudante, que sofre todas as consequências desse processo de desestruturação educacional. De fato, essa ideia não está totalmente incorreta, mas há um equívoco significativo ao pensarmos onde essas problemáticas se encerram. O estudante não é apenas um receptor desse sistema, mas também um reprodutor.
Durante uma aula de História, é bastante comum ouvir os alunos questionando qual é a relevância dos acontecimentos passados em nosso cotidiano. Embora essa pergunta possa ser desconcertante e, por vezes, desvalorizadora, é importante que o professor problematize essa questão em sala de aula. Afinal, como mediador do campo de conhecimento em questão, o professor de História é a figura habilitada e responsável por demonstrar o valor dos conhecimentos que transmite diariamente. O passado não é apenas a recuperação de uma época vivida.
A relação do historiador com o passado leva em consideração o fato de que cada indivíduo, ao falar do passado, o faz com base nas ideias e valores do tempo em que vive. Portanto, embora o ofício do historiador tenha seus limites, é possível mostrar aos alunos que diversos eventos do passado servem como interessantes ferramentas para problematizar a vida presente.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O ensino de história nos anos iniciais do ensino médio. Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc. Acesso em 07 jun.2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em 07 jun.2025.

MEYER, E. 2000 Transmissão da Consciência Histórica: Memória e Consciência Histórica. Revista História, Antropología y Fuentes orales (24): 77-94. NIKITIUK, Sônia L. Repensando o ensino de história. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCIANO, Thiago. O papel social do professor de História do Ensino Fundamental na Formação Crítica do Aluno. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-social-do-professor-de-historiadoensino-fundamental-na-formacao-critica-do-aluno/9809/>. Acesso em: 04 jun.2025.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Por uma História prazerosa e consequente. In: Karnal, Leandro (org). História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: contexto, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (org.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

ZEMELMAN, H. 2007 O Anjo da História: Determinação e Autonomia da Condição Humana. Espanha: Editorial Anthropos.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

RESUMO

Este artigo discute a atuação da neuropsicopedagogia em instituições públicas e privadas. A neuropsicopedagogia reúne diferentes áreas das Ciências Humanas, como Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Antropologia, buscando compreender as dificuldades que o indivíduo enfrenta no desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem e nos aspectos cognitivos e sociais. O neuropsicopedagogo identifica problemas e propõe soluções para as barreiras dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas, por exemplo, a limitações de inteligência ou aos sentidos, exigindo dos alunos grande esforço para seguir instruções, manter a concentração e comportar-se tanto em casa quanto na escola. Essas crianças enfrentam desafios para captar, processar e dominar tarefas e informações, afetando seu desenvolvimento posterior. Os objetivos deste artigo são: aprofundar os conhecimentos sobre neuropsicopedagogia; destacar sua importância nas escolas; e esclarecer o papel da intervenção neuropsicopedagógica. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores relevantes para o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Instituições; Neuropsicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, vivenciamos uma sociedade marcada por transformações aceleradas e intricadas, impulsionadas pela circulação intensa de diversos tipos de informação. Ignorar o papel das ferramentas digitais e dos meios de comunicação já não é possível, pois frequentemente contribuem para o processo de aprendizagem inicial.

Quando uma criança encontra obstáculos para aprender a ler e escrever, um especialista em neuropsicopedagogia pode identificar com precisão as causas dessas dificuldades por meio de uma análise detalhada.

Meninos e meninas que apresentam desafios específicos na aquisição de conhecimento costumam demonstrar maneiras diferenciadas de perceber o mundo ao redor, com características neurológicas distintas em comparação aos seus pares. Contudo, costumam compartilhar experiências de insucesso tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais.

A atuação neuropsicopedagógica propicia vivências enriquecedoras, oferecendo propostas lúdicas relacionadas à leitura e à produção textual, sempre buscando dar significado ao que é aprendido e promovendo uma interação efetiva com o conteúdo.

É amplamente reconhecido que a educação transforma realidades. O diferencial dos dias atuais está na urgência por essa transformação.

Atualmente, autoridades públicas destinam recursos inéditos à formação de seus cidadãos, visando prepará-los para atuar em um mundo profissional cada vez mais competitivo. Paralelamente, famílias da nova classe média mundial dedicam investimentos próprios para aprimorar o ensino de seus membros. Por tudo isso, a atuação de profissionais neuropsicopedagogos torna-se essencial nas escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais ou privadas.

A INTERVENÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

As pessoas são diferentes umas das outras, cada uma com as suas habilidades ou dificuldades e são essas diferenças que levam algumas crianças a serem mais lentas ou mais rápidas no processo ensino aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é um processo pessoal.

De acordo com Ferreiro (1994):

Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do

objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (FERREIRO, 1994, p. 67)
(...)A presença do outro é fundamental durante o processo ensino aprendizagem, pois aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultando em um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista.

Observa-se que a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem requer a interação entre os indivíduos, respeitando suas particularidades para promover a troca efetiva de informações. É responsabilidade da escola acolher todas as crianças; entretanto, frequentemente as demandas das crianças com deficiência não são integralmente supridas devido à ausência de profissionais especializados em inclusão, como o neuropsicopedagogo, cuja atuação é essencial para o diagnóstico e tratamento adequados de cada caso.
A temática da inclusão tem sido amplamente discutida na atualidade, visto que a falta de um trabalho direcionado pode ocasionar situações de exclusão de alunos com deficiência. Nesse contexto, destaca-se a importância do neuropsicopedagogo, que contribui significativamente para avaliações precisas e condução de estratégias pedagógicas individualizadas.
A partir da aplicação de estímulos diversificados, o neuropsicopedagogo favorece avanços concretos no desenvolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, superando práticas tradicionais e estabelecendo parâmetros para uma educação mais inclusiva e diferenciada.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Para assegurar que a criança possua seus direitos garantidos desde o nascimento, há legislações específicas que determinam responsabilidades tanto para os responsáveis quanto para o Estado, visando promover de maneira efetiva a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade brasileira.

No período anterior ao descobrimento do Brasil, observa-se que, entre as comunidades indígenas, crianças nascidas com deformidades eram sacrificadas. Posteriormente, com a introdução da medicina jesuítica, houve uma crescente procura por parte de populações de baixa renda. Nesse contexto, destaca-se a primeira iniciativa relacionada à Educação Especial, por meio da atuação de Figueiredo, ocorrendo as tentativas iniciais de implementação dessa modalidade educacional durante o período jesuítico.
Na atualidade, observa-se a coexistência de duas modalidades escolares no mesmo espaço, conforme apontado por Cury, Marin e Bueno (2010, p. 6):
Uma que se coloca como dona da verdade, detentora do saber e dos conhecimentos socialmente válidos, não percebe a existência de processos formativos para além dos seus muros; e a outra que, ao atender a universalização do acesso se pretende democrática, mas valida as trajetórias daqueles que provêm das classes dominantes. Uma se encontra com a outra, não se reconhecem, mas se vêem constrangidas, ao menos pela formalização em lei, a se reconhecerem e a se tornarem próximas (CURY; MARIN; BUENO, 2010, p. 6).

A evolução das sociedades evidencia que a exclusão social é um processo simultâneo, marcado tanto por dinâmicas combinadas quanto desiguais, em relação à inclusão. A inclusão social refere-se ao conjunto de estratégias e ações que visam combater a exclusão, possibilitando uma convivência harmoniosa entre pessoas com diferentes perfis e inteligências, assegurando-lhes direitos, necessidades e potencialidades conforme estabelecido pelos Direitos Humanos. Nesse contexto, a educação é garantida como direito e dever do Estado e da família, atuando juntamente com a sociedade para promover o pleno desenvolvimento individual, qualificação para o trabalho e inclusão escolar, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Apesar da passagem dos séculos e décadas, o problema da exclusão social permanece uma realidade no Brasil, impactando consideravelmente uma parcela significativa da população, independentemente de sua gravidade e consequências. O modelo de industrialização adotado no país, pautado por

padrões imitativos de consumo, alterou formas de dependência sem superá-las, contribuindo para o fortalecimento do elitismo e da exclusão social.

MUDANÇAS NA HISTÓRIA DA INCLUSÃO

O Brasil experimentou profundas mudanças ao longo do século XX; entretanto, as desigualdades sociais continuaram praticamente intactas. Por esse motivo, compreender as complexas diferenças sociais e regionais é fundamental diante dos desafios atuais relacionados à exclusão no país.
É inadequado definir a exclusão apenas em oposição à inclusão social. Embora essa ideia de polaridade seja verdadeira, demonstra que, na trajetória da humanidade, a igualdade raramente predominou—na verdade, ocorre o oposto. O desenvolvimento das sociedades mostra que exclusão e inclusão são processos que se dão de forma simultânea e desigual. Assim, o progresso de um país pode

promover oportunidades de inclusão enquanto mantém, paralelamente, formas de exclusão.
Em comunidades marcadas pela pobreza ou extrema desigualdade, a exclusão social tende a ser mais evidente, especialmente ao comparar os bem alimentados com aqueles que passam fome. Contudo, conforme surgem novas realidades sociais, como a urbanização, crescem também outras demandas relacionadas à dignidade, além da simples sobrevivência.
Remontando ao período colonial brasileiro, vale destacar fatos curiosos: os primeiros hospitais do país foram fundados pela Igreja Católica e atendiam diversos grupos marginalizados, desde órfãos até mães solteiras, idosos, pobres e enfermos, consolidando uma cultura de assistência social. Doenças frequentes, epidemias e condições debilitantes eram comuns; colonizadores portugueses enfrentavam inúmeros males tropicais, agravados por insetos nocivos e pelo ambiente inexplorado.
A associação entre deficiência e doença consolidou-se historicamente, sendo predominantemente tratada em contextos hospitalares e assistenciais, reforçada ainda por outros fatores. Entre o final do século XIX e início do século XX, diversos médicos brasileiros pesquisaram e produziram estudos sobre pessoas com diferentes tipos de deficiência, preocupando-se inclusive com o ensino dessas crianças. A medicina, uma das primeiras áreas do ensino superior no país ao lado do setor militar, exerceu grande influência nas propostas educacionais voltadas para esse público.
Vivemos em uma sociedade onde a maioria luta para sobreviver, enquanto uma minoria desfruta privilégios e riqueza, num cenário organizado para criar grupos dominantes e dominados, opressores e oprimidos, dirigentes e dirigidos. Dessa forma, tanto a história da educação nacional quanto os processos de escolarização refletem fortemente os contrastes presentes na sociedade moderna.

A INCLUSÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

O reconhecimento da Língua de Sinais, assim como a garantia de sua aprendizagem e uso, tem se mostrado fundamental no atendimento educacional de crianças com deficiência auditiva. No início deste século e milênio, o Brasil encara diversos desafios no campo educacional, especialmente em relação à Educação Especial. Por sua importância, cabe aos brasileiros superar tanto obstáculos objetivos quanto subjetivos que ainda dificultam o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas, situações já resolvidas há décadas em muitos outros países. Sobre esse tema, Mazzotta observa:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.
Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de

deficiência: Pedagogia

de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista. (MAZZOTTA, 1999. p.17)

Diante desse cenário, é fundamental garantir constantemente que os direitos historicamente conquistados sejam mantidos e contribuam efetivamente para a inclusão social e, consequentemente, para uma educação acessível a todos os alunos. O objetivo é alcançar níveis mais elevados que promovam a educação como um direito universal, assegurando o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Assim como qualquer pessoa, cada surdez e cada indivíduo surdo possui uma trajetória única, mas é necessário que a sociedade tenha uma compreensão mais consciente sobre a surdez.

Buscando sair do lugar-comum, diversas análises têm destacado os principais aspectos envolvidos no estudo dos processos de significação da surdez e das pessoas surdas na sociedade atual, incluindo questões culturais, de poder, identitárias e educacionais. A última delas será detalhada em tópico específico.

A educação de crianças surdas tem sido encarada como um desafio a ser vencido, uma vez que as experiências educacionais anteriores não têm apresentado resultados suficientemente satisfatórios (com exceção de alguns casos) para promover o desenvolvimento acadêmico, social e profissional semelhante ao de crianças ouvintes.

Existe uma preocupação genuína em proporcionar uma educação de fato significativa, permitindo que essas crianças e adolescentes possam utilizar plenamente suas capacidades, tornando-se sujeitos surdos íntegros, envolvidos com o mundo ao seu redor e capazes de se relacionar com outros, sejam surdos ou ouvintes, em condições de igualdade.

Diversos estudos discutem aspectos do processo de aprendizagem dos surdos e muitas dessas pesquisas convergem para um ponto central: onde está a causa do fracasso escolar entre crianças e adolescentes surdos?

Durante muito tempo, foi atribuído à surdez a responsabilidade pelo insucesso escolar, acreditando-se que ela acarretava um déficit cognitivo diretamente ligado às dificuldades acadêmicas.

Hoje em dia, sabe-se que essa visão não corresponde à realidade. Pessoas surdas possuem, em essência, as mesmas capacidades que ouvintes para aprender língua escrita, desenvolver raciocínio lógico e outras competências necessárias para o aprendizado, desde que suas necessidades específicas — decorrentes da perda auditiva e do acesso diferenciado à língua oral, além da maneira própria de perceber o mundo — sejam respeitadas.

Pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita (LIST, 1990; SVARTHOLM, 1994; DAVIES, 1994) indicam que esse processo só se dá a partir de um conhecimento prévio de linguagem, ou seja, ele depende do desenvolvimento anterior de uma primeira língua. Para ouvintes, essa primeira língua é geralmente a língua oral. Não significa, porém, que a escrita seja apenas uma transposição da oralidade, mas sim que o domínio de uma primeira língua é fundamental para lidar com toda a complexidade envolvida na compreensão e produção de textos escritos. No caso dos surdos, surge então a dúvida: qual seria essa primeira língua?

De acordo com LIST (1990, p. 35), embora estejam expostos à língua escrita desde o nascimento, os surdos encontram desvantagens em relação aos ouvintes, pois a escrita, mesmo com suas especificidades, é baseada num sistema alfabético derivado dos sons da fala, o que torna seu acesso mais difícil para quem não escuta.

Portanto, defende-se a valorização da Língua de Sinais como primeira língua do surdo, já reconhecida legalmente no Brasil. Sobre esse tema, vários estudiosos preocupados com a educação dos surdos buscaram identificar problemas (FERNANDES 1989, TRENCHE 1995, MELO 1995) e sugerir caminhos para a prática pedagógica (GÓES 1996, LACERDA 1996).

O método oral, seja acupédico ou multissensorial, fundamenta-se em estratégias para

estimular a fala e a audição das crianças. Dessa forma, o aprendizado da escrita se apoia integralmente na oralidade.
Segundo NORTHERN & DOWNS (1978, p. 72):
O pressuposto fundamental do oralismo é que se deve dar a toda criança surda a oportunidade de se comunicar através da fala. Estas crianças não devem se misturar às crianças que se comunicam gestualmente, para não perderem nenhuma oportunidade de se comunicar oralmente. O treinamento na fala e na leitura oro-facial permitem um ajustamento mais cedo ao mundo que a cerca, que é falante e ouvinte.

Em virtude desses pressupostos, a abordagem oralista defende a inserção de crianças surdas na escola regular, fundamentando-se na premissa de que a fala constitui a base de todo o processo de aprendizagem.
O surgimento de insatisfações quanto ao Oralismo e o avanço das pesquisas acerca da Língua de Sinais propiciaram novas propostas pedagógicas para a educação de surdos, sendo que uma das mais significativas, especialmente a partir da década de 1970, foi a Comunicação Total — também conhecida como Bimodalismo.
O Bimodalismo teve início nos Estados Unidos na década de 1960, impulsionado pelos avanços no estudo da Língua de Sinais (STPKOE, 1960) e pela identificação de um desempenho acadêmico superior entre crianças surdas, sobretudo aquelas filhas de pais surdos, em comparação aos seus pares ouvintes (MOORES, 1978). Esses resultados refletem uma insatisfação com quase um século de práticas baseadas exclusivamente no Oralismo.
Segundo Schindler (1988), a Comunicação Total é compreendida como uma filosofia que incorpora recursos auditivos, manuais e orais com o objetivo de garantir a comunicação efetiva com pessoas surdas. Inicialmente denominada Comunicação Total, essa abordagem propunha expor a criança ao maior número possível de formas comunicativas (auditiva, oral, sinalizada, escrita etc.), possibilitando que ela se apropriasse daquela que melhor atendesse ao seu desenvolvimento global, sem hierarquizar nenhuma modalidade, mas valorizando o potencial pleno de cada indivíduo.

O termo "desenvolvimento global" abrange os aspectos linguístico, intelectual, social, acadêmico e emocional da criança. No contexto brasileiro, a Comunicação Total ou Bimodalismo caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais advindos da Língua de Sinais e da língua oral, prevalecendo a estrutura gramatical do português nas interações com as crianças.

Assim, crianças expostas a essa metodologia podem desenvolver habilidades de leitura e escrita baseadas na leitura labial, na própria articulação oral, no aproveitamento de resíduos auditivos, no uso do alfabeto datilológico e dos sinais. No entanto, sistemas combinados, outra denominação para o Bimodalismo, enfrentam críticas, principalmente quanto à apresentação simultânea da língua oral e dos sinais, haja vista que as diferenças estruturais entre essas línguas frequentemente resultam em uma adaptação da Língua de Sinais à ordem do português, comprometendo sua integridade.
Paralelamente à evolução dessas abordagens, os estudos sobre Línguas de Sinais tornaram-se mais consolidados, favorecendo o surgimento de alternativas educacionais alinhadas à proposta Bilíngue. A Educação Bilíngue prevê o desenvolvimento de competências tanto na Língua de Sinais quanto na língua majoritária da comunidade ouvinte, no caso, o português.
A efetivação de uma educação bilíngue pressupõe o reconhecimento de que pessoas surdas possuem características culturais próprias. Durante muito tempo, essas especificidades foram negligenciadas; contudo, o respeito às diferenças é condição fundamental para a legitimidade desse modelo educacional. Tanto surdos quanto ouvintes envolvidos nesse contexto devem aderir a esse princípio para o êxito da proposta.
Por fim, destaca-se que, embora a implementação da educação bilíngue exija o comprometimento com o uso de ambas as línguas por parte dos surdos e dos profissionais da área, trata-se de um desafio viável, considerando o empenho crescente de educadores e especialistas para sua consolidação.
A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÃO COM AUXÍLIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A inclusão constitui um processo social destinado a promover a participação de pessoas com deficiência, anteriormente consideradas excluídas. Para compreender as legislações que asseguram os direitos dessas pessoas, é imprescindível que o neuropsicopedagogo, bem como qualquer profissional envolvido em seu atendimento, realize uma análise criteriosa dos casos. Conforme aponta Sassaki (1999, p. 42):

A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

A inclusão educacional representa um sistema no qual a comunidade escolar enfrenta o desafio de promover o êxito da maioria dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.
Em 1994, o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca, documento internacional que diversos países assinaram tratando sobre a inclusão. Segundo informações da Wikipédia, "A Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) é uma resolução das Nações Unidas que aborda princípios, políticas e práticas em educação especial".

Conforme a Declaração de Salamanca (UNICEF, 1994, p.5):
Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Em 1996, o Brasil sancionou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual assegura o direito ao acesso e a permanência da Educação para Todos (BRASIL, 1996), em seu art 59 declara que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 39), a Educação Especial é:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Percebe-se que a Inclusão de pessoas com deficiência está sendo um dos temas mais abordados na Educação, devido a dificuldade que antes havia em trabalhar com essas pessoas.
Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seus art. 205, 206 e
208, declara que:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

Conforme destacado por Ross (2004, p. 57): "A Legislação Brasileira é uma das mais avançadas em termos de respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade." A neuropsicopedagogia tem conquistado espaço crescente no ambiente escolar, possibilitando a implementação efetiva das políticas de inclusão e oferecendo subsídios para o diagnóstico dos alunos incluídos, assim como para a definição de medidas adequadas a cada situação.
O neuropsicopedagogo desempenha papel fundamental ao apoiar o professor na identificação precisa de dificuldades dos alunos, contribuindo significativamente para intervenções pedagógicas eficazes. Ressalta-se a importância de que as políticas públicas priorizem a oferta de programas de capacitação e formação continuada voltados aos docentes da educação básica, especialmente para o atendimento de estudantes com deficiência, de modo a aprimorar o desenvolvimento desses educandos no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que a inclusão se consolide no ambiente escolar, de modo a garantir o cumprimento das leis e eliminar vestígios de uma sociedade que historicamente perseguiu, discriminou e desvalorizou pessoas com deficiência. A realização de análises neuropsicopedagógicas contribui para integrar os alunos com deficiência à escola, favorecendo seu convívio com colegas e aprimorando o processo de aprendizagem, no qual as mudanças na rotina escolar devem ser implementadas de acordo com suas necessidades.
A inclusão escolar propõe um novo paradigma ao buscar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares, preferencialmente em classes comuns, inclusive para aqueles oriundos da Educação Especial. A escola deve ser um espaço acessível a todos, sem deixar nenhum aluno à margem ou segregado em espaços diferenciados – e tampouco excluído na própria sala de aula.
Promover a inclusão vai além da simples presença física; é compreender que cada pessoa aprende de maneira única, em ritmos variados. Este processo nos convida a uma reflexão profunda sobre nossa sociedade: aprender é uma experiência individual e humana, enriquecida pela diversidade de ideias, opiniões e níveis de compreensão, sempre valorizando as diferenças.
O desenvolvimento infantil extrapola o aspecto físico e intelectual; trata-se de um progresso constante, onde cada fase do crescimento traz comportamentos distintos – emocionais, sociais e intelectuais. Dessa forma, a atuação da neuropsicopedagogia torna-se cada vez mais importante, pois auxilia no desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças, contribuindo ainda para prevenir dificuldades de aprendizagem na vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERA, L. G. Além da Inteligência Emocional: As cinco dimensões da mente.
São Paulo: Cengage Learning, 2008.
ALLEBRANDT-PADILHA, Sandra Marisa. Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos.
ARSENIO, Ione. Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.
BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. O cérebro que aprende. Lisboa: Gradiva, 2009. BITTAR, Marisa; FERREIRA FR., Amarílio. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985). SãoPaulo: Edições Pulsar, p.108, 2006.
BIANCHETTI, L., FREIRE I. M. um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 998.
BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto, 1994.
BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

1961.
BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB), 1971.
BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1988.
BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretariada Educação Especial. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para crianças com necessidades educacionais especiais, 2001.
BRASIL, MEC, SEF, SEESP. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988, P. 17.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.
COSENZA, R. M., GUERRA, L. B. Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
CECCIM, B.R. Exclusão e Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLI?R C. Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 997.
CHINALIA, F.; ROSA, J. C. L. Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva.
Jaboticabal: AJEC, 2008.
DENARI, Fátima Elizabeth. A formação dos professor em educação especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy G. de Souza. Tema em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984. FOREST, M. ; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.
T. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997, 137-141.
IZQUIERDO, I. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANZINI, E. J. . Portadores de Necessidades Especiais e Integração. Recriação Revista do Creia, Campo Grande, v. 02, n. 1, p. 45-48, 1997.
MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: Francisco de Paula Nunes Sobrinho. (Org.). Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 98-149.
MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 1992.
SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
UNICEF, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
WERNECK; C. Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

RESUMO
Este artigo aborda a relevância das teorias da aprendizagem para a prática psicopedagógica, com ênfase nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. Analisa-se a integração entre cognição e emoção, destacando como processos afetivos e sociais influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. A partir do construtivismo, discute-se a atuação do psicopedagogo como mediador do conhecimento, considerando a singularidade do sujeito e a necessidade de criar ambientes educativos que favoreçam a autonomia, a reflexão e a resolução de problemas. O estudo evidencia que a aplicação consciente das teorias da aprendizagem contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas, éticas e eficazes, capazes de promover o desenvolvimento integral do aprendiz.
PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; psicopedagogia; cognição; afetividade; construtivismo.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos de aprendizagem e das dinâmicas que envolvem o desenvolvimento cognitivo e afetivo tem sido um dos grandes desafios da educação e da psicopedagogia contemporâneas. A necessidade de construir práticas pedagógicas e intervenções psicopedagógicas eficazes exige não apenas conhecimento teórico, mas também uma reflexão aprofundada sobre como os indivíduos constroem o conhecimento, como suas emoções influenciam o aprendizado e como as interações sociais e culturais podem potencializar ou dificultar esse processo. As teorias da aprendizagem surgem nesse contexto como ferramentas fundamentais para orientar a ação do educador e do psicopedagogo, oferecendo modelos explicativos que permitem compreender o desenvolvimento humano de forma mais ampla, considerando suas múltiplas dimensões. Entre essas teorias, destacam-se as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, cujas perspectivas, embora distintas, se complementam na medida em que permitem analisar tanto os mecanismos internos de construção do conhecimento quanto a influência das relações sociais, da cultura e das emoções no desenvolvimento do sujeito.

O estudo das teorias da aprendizagem não se limita à esfera teórica, mas possui implicações diretas na prática psicopedagógica, uma vez que fornece subsídios para a elaboração de estratégias que respeitem as características individuais, promovam a autonomia e estimulem o pensamento crítico. A intervenção psicopedagógica, nesse sentido, deve considerar o aluno como um agente ativo, capaz de participar de maneira significativa do processo de aprendizagem, construindo sentido a partir de suas experiências, questionamentos e interações. Além disso, compreender a relação entre cognição e emoção revela-se essencial para a construção de ambientes educativos que favoreçam tanto o desenvolvimento intelectual quanto o equilíbrio emocional, permitindo que o aprendizado seja mais profundo, duradouro e motivador.

A reflexão sobre a integração entre teoria e prática evidencia que a educação e a psicopedagogia não podem ser entendidas apenas como transmissoras de conteúdos, mas como espaços de mediação, em que o educador atua como facilitador do conhecimento, observador atento das necessidades e potencialidades de cada aprendiz e mediador de situações de aprendizagem que promovam descobertas, resolução de problemas e desenvolvimento integral. Nesse sentido, a análise das contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon fornece uma base sólida para compreender como o sujeito aprende, como as interações sociais e culturais moldam esse aprendizado e como as experiências afetivas estruturam a motivação e o engajamento, aspectos fundamentais para que a intervenção psicopedagógica seja efetiva, ética e transformadora. A presente reflexão busca, portanto, integrar essas perspectivas, demonstrando a relevância das teorias da aprendizagem para a construção de prá-

ticas psicopedagógicas que considerem o indivíduo em sua totalidade, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e integrada às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento humano.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS E AFETIVOS

A compreensão dos processos cognitivos e afetivos na aprendizagem humana é resultado de um amplo percurso teórico desenvolvido ao longo do século XX, marcado por contribuições decisivas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Cada um desses autores, com suas perspectivas distintas, lançou luz sobre as complexas relações entre o pensamento, a emoção e o desenvolvimento do indivíduo no contexto social e educativo. Piaget, ao propor sua teoria construtivista, enfatizou o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, destacando a importância das interações com o meio e a progressiva adaptação cognitiva por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de equilibração, no qual o indivíduo busca constantemente ajustar suas estruturas mentais às novas experiências, o que torna a aprendizagem um fenômeno dinâmico e autoconstruído (PIAGET, 1976). Tal perspectiva rompeu com visões empiristas e inatistas, ao afirmar que o conhecimento não é mera cópia da realidade nem simples expressão de estruturas inatas, mas o resultado da ação do sujeito sobre o meio.

Vygotsky, por sua vez, introduziu uma abordagem sociocultural que desloca o foco da aprendizagem do indivíduo isolado para o sujeito em interação com o outro. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo é essencialmente mediado pelas relações sociais e pela linguagem, que atua como instrumento de internalização dos significados culturais (VYGOTSKY, 1987). A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central em sua teoria, pois evidencia que o aprendizado antecede o desenvolvimento e que este ocorre por meio da mediação de sujeitos mais experientes, como professores e colegas. Tal concepção traz implicações pedagógicas profundas, uma vez que enfatiza o papel do educador como mediador ativo do processo de ensino-aprendizagem. A afetividade, para Vygotsky, também ocupa um lugar de destaque, pois a motivação, o interesse e o envolvimento emocional do aluno são dimensões indissociáveis do pensamento e da linguagem. Assim, a aprendizagem significativa depende tanto das interações cognitivas quanto das relações afetivas que sustentam a construção conjunta de sentidos (VYGOTSKY, 1991).

Wallon, diferentemente de Piaget e Vygotsky, concebeu o desenvolvimento humano como resultado da integração dialética entre os domínios afetivo, cognitivo e motor. Para ele, a afetividade não é uma dimensão secundária ou subordinada ao pensamento, mas o ponto de partida de todo o desenvolvimento psicológico (WALLON, 1968). Em sua teoria, as emoções desempenham papel estruturante na formação da consciência, uma vez que orientam a ação e possibilitam a comunicação e a socialização desde os primeiros anos de vida. A alternância entre predominância afetiva e cognitiva nos diferentes estágios do desenvolvimento, conforme descrito por Wallon, revela uma interdependência profunda entre razão e emoção, rompendo com dicotomias tradicionais que separavam o sentir do pensar. Nesse sentido, o processo educativo deve reconhecer que o desenvolvimento intelectual é indissociável das experiências afetivas e relacionais vividas pela criança em seu contexto social (WALLON, 1975).

Ao se compararem as concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon, percebe-se que, embora partam de pressupostos distintos, todos convergem na compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo ativo e interativo. Piaget destaca a ação do sujeito sobre o meio como motor da construção cognitiva; Vygotsky ressalta a mediação social e a linguagem como instrumentos centrais do desenvolvimento; e Wallon integra as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, atribuindo à emoção um papel fundante. Essa complementaridade teórica permite compreender que a aprendizagem é um fenômeno multidimensional, que envolve tanto a elaboração racional quanto o

engajamento emocional do sujeito. As práticas pedagógicas contemporâneas que se inspiram nesses autores tendem a valorizar o protagonismo do aluno, o diálogo e a cooperação, reconhecendo que a cognição se desenvolve em estreita relação com o meio afetivo e social em que o indivíduo está inserido (BECKER, 2012).

No contexto educacional, a articulação entre as contribuições desses três pensadores é fundamental para compreender e promover práticas de ensino que contemplem o desenvolvimento integral do estudante. A escola, ao reconhecer que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e meio, deve também considerar que as relações afetivas estabelecidas no espaço escolar constituem o alicerce para a construção do pensamento e da autonomia. Dessa forma, o educador, mais do que um transmissor de conteúdos, é um mediador que favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o equilíbrio emocional dos aprendizes, contribuindo para uma formação mais humana e reflexiva. A convergência entre as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon, portanto, oferece um referencial teórico consistente para compreender a complexidade dos processos cognitivos e afetivos, destacando a indissociabilidade entre emoção e razão no percurso do aprender (LA TAILLE, 1992).

2.2 A INTEGRAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO E EMOÇÃO NO PROCESSO DE APRENDER

A integração entre cognição e emoção no processo de aprender constitui um campo de estudo central nas ciências da educação e da psicologia, sendo essencial para a compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade. A perspectiva contemporânea sobre aprendizagem reconhece que os processos cognitivos não se desenvolvem de forma isolada, mas estão intrinsecamente interligados às experiências afetivas do indivíduo, configurando um contexto em que o pensamento e a emoção se influenciam reciprocamente. Segundo Damasio (1994), as emoções desempenham papel fundamental na tomada de decisões, na memória e na capacidade de atenção, demonstrando que o cérebro humano não opera apenas com base em processos racionais, mas de forma integrada, em que a afetividade fornece sinais essenciais para a orientação do comportamento e da aprendizagem. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que separava o pensamento lógico do sentimento, evidenciando que o aprendizado efetivo depende da capacidade do sujeito em gerenciar suas emoções e relacioná-las aos conteúdos cognitivos, de modo a favorecer a retenção, a compreensão e a aplicação do conhecimento.

As contribuições de Wallon (1968; 1975) reforçam a ideia de que o desenvolvimento humano não pode ser analisado separando-se o cognitivo do afetivo, pois desde os primeiros anos de vida a emoção orienta a ação e possibilita a interação social, sendo essencial para a constituição da personalidade e para a aprendizagem. A afetividade, ao influenciar a motivação, a atenção e o engajamento do aluno, atua como catalisador do processo cognitivo, permitindo que os conteúdos sejam assimilados de maneira significativa. Dessa forma, a aprendizagem não pode ser entendida apenas como aquisição de informações, mas como resultado da interdependência entre processos emocionais e intelectuais, em que experiências positivas, segurança emocional e vínculos afetivos fortalecem a capacidade de resolução de problemas e a criatividade do indivíduo.

Vygotsky (1987; 1991) complementa essa visão ao destacar que o desenvolvimento e a aprendizagem são mediados socialmente, sendo a linguagem e as interações com outros sujeitos instrumentos cruciais para a internalização de significados e para a regulação das emoções. A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva quando há apoio de indivíduos mais experientes, e esse processo de mediação envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo, já que o encorajamento, o reconhecimento e a confiança do mediador contribuem para o engajamento do aprendiz. Assim, a integração entre cognição e emoção não é apenas um fenômeno individual, mas também um fenômeno social, em que as relações interpessoais e o contexto cultural moldam as experiências de aprendizagem e promovem o desenvolvimento de habilidades intelectuais

e socioemocionais.
A neurociência também reforça a importância dessa integração, ao demonstrar que estruturas cerebrais envolvidas na memória, na atenção e no raciocínio estão intimamente conectadas a áreas responsáveis pela regulação emocional. Segundo Immordino-Yang e Damasio (2007), a emoção é indispensável para a aprendizagem significativa, uma vez que influencia a priorização de informações, a tomada de decisões e a consolidação da memória. Experiências emocionais positivas estão associadas a maior ativação de redes neurais que facilitam o aprendizado, enquanto situações de estresse ou ansiedade podem comprometer a atenção e a capacidade de retenção de conteúdos, demonstrando que a educação deve considerar a dimensão afetiva como parte integrante do processo pedagógico.
Na prática educativa, a integração entre cognição e emoção implica repensar metodologias de ensino, estratégias de avaliação e o papel do educador, que deve criar ambientes estimulantes, seguros e emocionalmente favoráveis ao desenvolvimento do aluno. Estudos de Becker (2012) destacam que práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo, a expressão emocional e a construção conjunta do conhecimento favorecem a motivação, o interesse e a autonomia dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura. Além disso, o reconhecimento da afetividade como elemento constitutivo da aprendizagem contribui para uma abordagem mais humana e inclusiva, capaz de atender às necessidades cognitivas e emocionais de cada indivíduo, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de cidadãos críticos, reflexivos e emocionalmente equilibrados.
Portanto, a compreensão da aprendizagem como resultado da integração entre cognição e emoção é essencial para a prática pedagógica contemporânea, para a pesquisa em educação e para a formulação de políticas que valorizem o desenvolvimento integral do ser humano. Considerar que os processos cognitivos estão interligados à afetividade permite criar estratégias educacionais mais eficazes, que promovam não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o bem-estar emocional, a motivação e a capacidade de lidar com desafios, constituindo uma visão holística e científica do processo de aprender.

2.3 DA TEORIA À PRÁTICA: APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS CONSTRUTIVISTAS NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A aplicação dos princípios construtivistas na intervenção psicopedagógica representa uma abordagem que busca articular os fundamentos teóricos do desenvolvimento cognitivo com práticas educacionais e terapêuticas centradas no sujeito, valorizando seu protagonismo na construção do conhecimento e na resolução de dificuldades de aprendizagem. Inspirando-se nas contribuições de Jean Piaget, o construtivismo enfatiza que o aprendiz é um agente ativo, capaz de construir significados a partir da interação com o meio e das experiências que vivencia, o que implica que a intervenção psicopedagógica deve considerar as estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo e promover atividades que favoreçam a assimilação e acomodação de novos conteúdos (PIAGET, 1976). Esse enfoque exige do psicopedagogo uma análise detalhada do estágio de desenvolvimento em que a criança ou adolescente se encontra, de modo a oferecer estímulos adequados que respeitem suas capacidades cognitivas, permitindo que o processo de aprendizagem seja progressivo, autônomo e significativo, evitando abordagens meramente corretivas ou mecanicistas que desconsiderem o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento.
Vygotsky, por sua vez, amplia a compreensão do construtivismo ao integrar a dimensão social e cultural na intervenção psicopedagógica, destacando que a aprendizagem é mediada pelas interações com outros sujeitos e pelo uso de instrumentos culturais, como a linguagem, que viabilizam a internalização de conhecimentos e habilidades (VYGOTSKY, 1987). Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) torna-se um conceito central, pois orienta o psicopedagogo a identificar as potencialidades do aprendiz, oferecendo apoio mediado e gradualmente retirando-o à medida que o sujeito se apropria das competências.

A prática psicopedagógica, portanto, deve incluir atividades colaborativas, dinâmicas de diálogo e estratégias de mediação, possibilitando que o aprendiz supere desafios com o suporte de um mediador mais experiente, fortalecendo simultaneamente suas competências cognitivas e socioemocionais (VYGOTSKY, 1991). Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo relacional, em que o educador ou psicopedagogo atua como facilitador, criando oportunidades para que o sujeito construa sentido a partir de suas experiências e do contexto cultural em que está inserido.

Wallon contribui ainda para a prática psicopedagógica ao enfatizar a inseparabilidade entre cognição e afetividade, indicando que as experiências emocionais desempenham papel estruturante no desenvolvimento e na aprendizagem (WALLON, 1968). A intervenção psicopedagógica, nesse sentido, deve considerar não apenas as capacidades cognitivas, mas também os estados emocionais, o vínculo afetivo estabelecido com o profissional e o clima relacional da atividade, reconhecendo que a motivação, a autoconfiança e o engajamento emocional influenciam diretamente a aquisição de habilidades e o sucesso do aprendizado. A observação cuidadosa das reações afetivas do aprendiz permite ao psicopedagogo ajustar estratégias, promover reforços positivos e criar situações que estimulem a curiosidade e o interesse, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Desse modo, a prática construtivista na intervenção psicopedagógica não se limita a técnicas de ensino, mas envolve a construção de um ambiente pedagógico e emocionalmente seguro, que favoreça a expressão, a exploração e o desenvolvimento integral do sujeito.

A aplicação dos princípios construtivistas também se manifesta na utilização de materiais manipuláveis, jogos, atividades práticas e situações-problema que possibilitam ao aprendiz testar hipóteses, experimentar soluções e refletir sobre suas próprias ações, favorecendo a metacognição e a autonomia na aprendizagem (FREIRE, 1996). O psicopedagogo construtivista atua como facilitador, propondo desafios ajustados ao nível de desenvolvimento do aprendiz e promovendo a reflexão sobre os processos de resolução, incentivando a aprendizagem ativa e significativa. Essa abordagem evidencia que a intervenção psicopedagógica deve ser personalizada, dinâmica e flexível, considerando as singularidades do sujeito e reconhecendo que o erro é um elemento natural do processo de construção do conhecimento, servindo como oportunidade para a análise, a reflexão e o aprimoramento das estratégias cognitivas.

Além disso, a prática psicopedagógica baseada no construtivismo requer avaliação contínua e formativa, que acompanhe não apenas os resultados, mas o percurso de aprendizagem do sujeito, suas estratégias, progressos e dificuldades, permitindo ajustes e intervenções oportunas (BECKER, 2012). O trabalho integrativo entre teoria e prática possibilita ao psicopedagogo desenvolver ações mais efetivas, fundamentadas em uma compreensão profunda do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo, promovendo intervenções que respeitem a complexidade do processo de aprender e estimulem o potencial máximo do aprendiz. Dessa forma, a aplicação dos princípios construtivistas na intervenção psicopedagógica demonstra-se essencial para a construção de práticas educacionais e terapêuticas que priorizem a autonomia, a reflexão, a criatividade e a integração entre conhecimento, experiência e emoção, configurando uma abordagem ética, científica e centrada no sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o tema das teorias da aprendizagem e sua relevância para a prática psicopedagógica evidenciam a profunda inter-relação entre teoria e prática no desenvolvimento humano, destacando a necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade, incluindo dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A análise das contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon demonstra que cada autor, a partir de diferentes perspectivas, oferece elementos essenciais para a construção de práticas psicopedagógicas mais eficazes e humanizadas, nas quais o aprendiz é reconhecido como agente ativo de seu próprio conhecimento.

Piaget enfatiza a importância da ação sobre o meio e da progressiva construção das estruturas cognitivas por meio da assimilação e acomodação, mostrando que a aprendizagem não é um processo passivo, mas uma construção constante que exige atenção às capacidades e ao estágio de desenvolvimento de cada indivíduo. Vygotsky amplia essa visão ao incorporar a dimensão social e cultural, destacando que o desenvolvimento ocorre mediado por interações significativas e pelo uso de instrumentos culturais, sendo a mediação do educador ou psicopedagogo fundamental para o aproveitamento das potencialidades do aprendiz. Wallon, por sua vez, reforça a importância da afetividade, demonstrando que as emoções não apenas acompanham, mas estruturam o desenvolvimento cognitivo, sendo indispensáveis para a motivação, o engajamento e a aprendizagem significativa.

Ao integrar essas perspectivas, a prática psicopedagógica se fortalece, tornando-se capaz de oferecer intervenções mais completas, que consideram o sujeito como um ser integral, cujas capacidades cognitivas são inseparáveis de seu mundo emocional e de suas interações sociais. A aplicação dos princípios construtivistas revela que o papel do psicopedagogo vai além da simples transmissão de conteúdos ou correção de dificuldades; ele atua como mediador, facilitador e observador atento, criando ambientes seguros, estimulantes e afetivamente positivos, nos quais o aprendiz pode testar hipóteses, refletir sobre suas ações e desenvolver autonomia e metacognição. A valorização do erro como oportunidade de aprendizado, a promoção da colaboração e do diálogo, assim como a atenção ao contexto cultural e às relações interpessoais, constituem elementos centrais para a eficácia das práticas psicopedagógicas contemporâneas.

Além disso, a compreensão da integração entre cognição e emoção, aliada à observação das interações sociais e culturais, permite que o psicopedagogo planeje estratégias diferenciadas, ajustadas às necessidades individuais e ao ritmo de desenvolvimento de cada aprendiz, favorecendo a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma significativa. Essa abordagem não apenas amplia a capacidade de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e emocionalmente equilibrados, capazes de enfrentar desafios e lidar com as complexidades do contexto educacional e social em que estão inseridos. Portanto, as considerações finais apontam para a importância de uma prática psicopedagógica fundamentada em teorias sólidas, que reconheçam o aprendiz como protagonista do processo de aprendizagem, valorizem a interdependência entre pensamento e emoção, e promovam um desenvolvimento integral e humanizado, demonstrando que a aplicação consciente das teorias da aprendizagem resulta em intervenções mais eficazes, éticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DAMASIO, Antonio. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade. Lisboa: Moraes, 1968.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Moraes, 1975.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECURSOS E POSSIBILIDADES PARA ENRIQUECER A ABORDAGEM

MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES

RESUMO
A arte na educação infantil constitui um eixo central para o desenvolvimento integral da criança, promovendo criatividade, imaginação, expressão e construção de conhecimentos de forma significativa. Este artigo apresenta uma análise aprofundada sobre os recursos e possibilidades para enriquecer a abordagem da arte nesse segmento, discutindo as contribuições de autores nacionais e internacionais que fundamentam a arte-educação. A partir de uma abordagem bibliográfica, são articulados conceitos teóricos de Ana Mae Barbosa, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori, entre outros, com práticas pedagógicas que reconhecem a arte como linguagem, recurso formativo e experiência estética. O objetivo é demonstrar como práticas artísticas intencionais e bem planejadas podem ampliar as experiências das crianças, fortalecer sua autonomia expressiva e contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente participativos desde os primeiros anos escolares.
PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; Educação infantil; Linguagens expressivas; Abordagens pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
Art in early childhood education is a central axis for children's integral development, fostering creativity, imagination, expression, and meaningful knowledge construction. This article provides an in-depth analysis of the resources and possibilities to enrich art practices in early education, discussing the contributions of national and international authors who have shaped the field of art education. Drawing on a bibliographic approach, it articulates theoretical concepts from Ana Mae Barbosa, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori, among others, with pedagogical practices that recognize art as a language, formative resource, and aesthetic experience. The aim is to demonstrate how intentional and well-planned artistic practices can broaden children's experiences, strengthen their expressive autonomy, and contribute to the formation of critical, creative, and culturally engaged individuals from the earliest years of schooling.
KEY-WORDS: Art education; Early childhood education; Expressive languages; Pedagogical approaches; Child development.

1. INTRODUÇÃO

A arte constitui uma dimensão essencial da experiência humana e ocupa um lugar privilegiado na formação integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, as manifestações artísticas — seja por meio do desenho, da música, da dança ou da dramatização — possibilitam que as crianças expressem emoções, representem o mundo à sua maneira e desenvolvam formas singulares de comunicação. Na educação infantil, a arte ultrapassa o status de atividade recreativa ou meramente ilustrativa e consolida-se como uma linguagem potente para a expressão, a comunicação e a construção de conhecimento (EISNER, 2002; EDWARDS, 2011). Por meio das experiências artísticas, as crianças exploram materiais, experimentam formas, cores e sons, constroem narrativas, recriam suas vivências cotidianas e desenvolvem competências cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

No contexto educacional brasileiro, a valorização da arte está assegurada em importantes documentos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) reforça essa perspectiva ao reconhecer a arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) consolidou essa orientação ao destacar a arte como uma das áreas do conhecimento fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, prin-

cipalmente no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas". Nesse campo, a BNCC propõe que as crianças tenham acesso a diversas linguagens artísticas e possam explorá-las de maneira criativa, expressiva e significativa, promovendo experiências que respeitem seus ritmos, culturas e interesses.
Além do amparo legal, pesquisas em educação e psicologia do desenvolvimento destacam o impacto positivo da arte no processo formativo. Dewey (1958) concebe a arte como experiência estética e intelectual, integrando pensamento e emoção; Vygotsky (1998) a vê como forma de socialização dos sentimentos e de objetivação das experiências internas; e Piaget (1975) relaciona as manifestações artísticas às fases de desenvolvimento simbólico da criança. Essas perspectivas teóricas indicam que a arte não é apenas um recurso pedagógico, mas um eixo estruturante da aprendizagem e da formação subjetiva.
Diante desse cenário, este artigo discute os recursos e possibilidades para enriquecer o trabalho com arte na educação infantil, articulando fundamentos teóricos clássicos e contemporâneos com práticas pedagógicas contextualizadas. A proposta organiza-se em seções temáticas que abordam: (1) a importância da arte na infância; (2) os recursos disponíveis; (3) as possibilidades pedagógicas; (4) as contribuições de figuras centrais da arte-educação; e (5) as abordagens teóricas que fundamentam esse campo, destacando a relevância da arte como linguagem formativa e cultural na educação infantil.

2. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte na educação infantil é um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguístico e motor das crianças. Muito além de uma atividade recreativa, ela constitui um espaço de construção de significados, experimentação sensorial e elaboração simbólica. Ao desenhar, pintar, dançar, cantar ou modelar, as crianças ampliam seu repertório expressivo, constroem narrativas próprias e estabelecem relações ativas com o mundo que as cerca. Hetland e Winner (2001) destacam que a prática artística desenvolve capacidades de observação refinada, percepção estética, pensamento crítico e resolução criativa de problemas — habilidades essenciais para o desenvolvimento integral.
Do ponto de vista psicológico, Vygotsky (1998) considera a arte uma forma privilegiada de objetivação e socialização dos sentimentos, pois permite que a criança transforme experiências internas em produções externas compartilháveis. Ao criar, a criança reelabora suas emoções, internaliza elementos culturais e os ressignifica em novos contextos. Dewey (1958), por sua vez, compreende a arte como experiência estética, um processo integral no qual emoção, percepção e pensamento se articulam para gerar conhecimento significativo. A experiência estética, para Dewey, não se limita à contemplação passiva, mas envolve ação, reflexão e interação contínua com o ambiente, sendo parte constitutiva do aprendizado.
A arte também se revela um importante meio de inclusão e valorização das diferenças. Em contextos escolares marcados por diversidade cultural, linguística e social, as linguagens artísticas oferecem caminhos plurais para a expressão e comunicação. Crianças que enfrentam barreiras linguísticas ou dificuldades de aprendizagem encontram, na arte, formas alternativas de se expressar e participar ativamente da vida escolar. Nesse sentido, a arte funciona como uma ponte que conecta diferentes realidades, experiências e saberes, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo um ambiente mais acolhedor e democrático.
Outro aspecto relevante é a contribuição da arte para o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil. Ao experimentar materiais e técnicas, fazer escolhas estéticas e expressar preferências pessoais, a criança afirma sua singularidade e aprende a valorizar sua própria produção, fortalecendo sua autoestima. Segundo Ana Mae Barbosa (1991), a arte- educação deve possibilitar não apenas o "fazer artístico", mas também a leitura crítica de obras e a contextualização cultural, permitindo que as crianças compreendam a arte como prática social e histórica.
Do ponto de vista pedagógico, a integração de diferentes linguagens artísticas — visual, musical, corporal e teatral — contribui para

uma formação mais abrangente e sensível.
Projetos que envolvem música, dança, teatro, literatura e artes visuais estimulam múltiplas formas de expressão e raciocínio, tornando as experiências escolares mais significativas. Além disso, a arte favorece a interdisciplinaridade, podendo dialogar com conteúdos de outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências e linguagem, de forma contextualizada e criativa.
Por fim, a importância da arte também é reconhecida nos documentos oficiais brasileiros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) afirma que, desde a educação infantil, as crianças devem ter assegurado o direito de "explorar e se expressar por meio de múltiplas linguagens, incluindo a artística", destacando o campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" como espaço privilegiado para vivências estéticas. Assim, a arte se consolida como um dos pilares da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente participativos.

3. RECURSOS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os recursos utilizados para o trabalho com arte na educação infantil são variados e devem contemplar diferentes dimensões da experiência estética e expressiva da criança. Eles incluem materiais tradicionais, tecnologias digitais, espaços pedagógicos intencionalmente organizados e práticas corporais e musicais, além do envolvimento de pessoas e saberes da comunidade. A diversidade de recursos amplia o repertório cultural e criativo das crianças e possibilita experiências mais ricas, investigativas e significativas.
Entre os materiais tradicionais, destacam-se papel, tinta, lápis, giz de cera, argila, colagens, tecidos, sucata, materiais recicláveis e elementos da natureza (galhos, pedras, folhas, sementes etc.). Esses materiais favorecem o desenvolvimento sensório-motor e permitem que as crianças explorem texturas, formas, volumes, cores e suportes variados. Edwards (2011) observa que a multiplicidade de materiais possibilita diferentes formas de representação, estimulando a imaginação e a autonomia criativa. Quando as crianças têm acesso a materiais diversificados, podem realizar escolhas, combinar elementos de maneira inédita e criar obras singulares, fortalecendo seu protagonismo.
Nos últimos anos, tecnologias digitais têm se integrado ao universo da arte-educação, ampliando os meios de expressão e comunicação. Tablets, câmeras fotográficas, projetores, softwares de desenho, edição de som e animação permitem que as crianças experimentem linguagens digitais desde cedo. O uso desses recursos não substitui os materiais tradicionais, mas os complementa, possibilitando novas formas de produção e fruição artística. Quando bem orientadas, as tecnologias digitais potencializam o olhar estético e crítico das crianças, colocando-as em contato com linguagens contemporâneas presentes no mundo em que vivem.
Além dos materiais, os espaços pedagógicos são recursos fundamentais para a experiência artística. A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, propõe a ideia da estética do ambiente como "terceira professora", ao lado do adulto e das próprias crianças (MALAGUZZI apud EDWARDS, 2011). Ambientes organizados de forma acolhedora, bela e funcional estimulam a curiosidade, a autonomia e o desejo de criar. Salas- atelier, cantinhos de criação, murais interativos e áreas externas bem aproveitadas oferecem contextos férteis para que as crianças experimentem diferentes materiais e processos de forma livre e investigativa. A disposição dos recursos no espaço não é neutra: ela comunica valores, convida à exploração e influencia diretamente a qualidade das interações.
Outro conjunto importante de recursos envolve as práticas corporais e musicais, como teatro, dança, canto, brincadeiras rítmicas e jogos dramáticos. Hetland e Winner (2001) ressaltam que essas experiências ampliam o repertório expressivo das crianças, favorecendo a integração entre emoção, movimento e cognição. Ao participar de dramatizações, coreografias ou rodas de música, as crianças experimentam o corpo como linguagem, desenvolvem coordenação, ritmo, expressão emocional e habilidades sociais, além de fortalecerem sua autoestima e senso de pertencimento ao grupo.
Por fim, é importante destacar os recursos

humanos e culturais presentes na comunidade. A participação de artistas locais, artesãos, músicos, contadores de histórias, famílias e outros membros da comunidade escolar enriquece o repertório artístico das crianças e fortalece os vínculos entre escola e sociedade. Essas trocas intergeracionais e interculturais proporcionam experiências autênticas, contextualizadas e diversificadas, tornando o ensino de arte mais vivo e significativo.

Assim, os recursos para a arte na educação infantil não se limitam à oferta de materiais, mas envolvem uma intencionalidade pedagógica que valoriza a diversidade de linguagens, espaços, tecnologias e sujeitos. Quando planejados de maneira sensível e articulada, esses recursos se tornam meios potentes de expressão, investigação e construção coletiva de conhecimento.

4. POSSIBILIDADES PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As possibilidades de trabalho com arte na educação infantil são vastas e multifacetadas, podendo ser adaptadas a diferentes contextos, faixas etárias e objetivos pedagógicos. Ao planejar experiências artísticas, o professor pode articular linguagens diversas, promover a integração curricular e favorecer a formação estética e cultural das crianças, respeitando seus interesses, ritmos e formas de expressão.

Uma das estratégias mais potentes consiste na realização de projetos interdisciplinares, que integram a arte a outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências, linguagem e história. A arte, por sua natureza, é um campo fértil para o diálogo entre saberes. Por exemplo, ao explorar formas geométricas em obras de artistas modernos, como Tarsila do Amaral ou Mondrian, as crianças podem desenvolver noções espaciais, raciocínio lógico e apreciação estética simultaneamente. Em outro exemplo, atividades que relacionam sons musicais com fenômenos naturais — como o som da chuva, do vento ou de animais — permitem integrar ciências, música e linguagem de forma lúdica e significativa. Essa abordagem interdisciplinar está em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que propõe o trabalho por campos de experiência, destacando a importância das múltiplas linguagens para a construção do conhecimento.

Outro campo promissor é o das exposições e mostras de arte, realizadas no espaço escolar ou em centros culturais. Expor as produções infantis é uma forma de valorizar a autoria das crianças, fortalecer sua autoestima e compartilhar com famílias e comunidade os processos criativos vivenciados na escola. Segundo Alves (2002), quando as crianças veem suas obras em espaços expositivos, elas percebem que suas expressões são socialmente significativas, desenvolvendo um olhar crítico sobre sua própria produção e a dos colegas. Além disso, o envolvimento das famílias nesse processo fortalece os vínculos escola- comunidade, ampliando o alcance formativo das experiências artísticas.

As atividades ao ar livre também oferecem inúmeras possibilidades criativas. Desenhar com elementos naturais, criar esculturas com galhos, folhas, pedras ou sementes, explorar sombras e luzes ou simplesmente observar cores, formas e texturas do ambiente são práticas que estimulam a percepção estética e a relação com a natureza. Essas experiências favorecem a investigação livre, a autonomia e a sensibilidade ecológica, aspectos fundamentais para a formação integral.

As parcerias com artistas locais, artesãos, músicos e grupos culturais representam outra possibilidade enriquecedora. A presença de artistas na escola ou a realização de visitas a ateliês, centros culturais, galerias e museus oferece às crianças contato direto com diferentes linguagens, técnicas e contextos artísticos. Essas vivências ampliam o repertório cultural, aproximam as crianças das manifestações artísticas de sua comunidade e despertam nelas a consciência de que a arte está presente na vida cotidiana e na história dos povos.

Além disso, é possível criar projetos colaborativos entre turmas, envolvendo crianças de diferentes idades em processos criativos conjuntos. Essas experiências favorecem a troca de saberes, o trabalho em grupo, a escuta e a negociação, desenvolvendo habilidades sociais e criativas. Projetos de arte coletiva — como murais, instalações ou performances — ajudam as crianças a percebe-

rem o valor do trabalho conjunto e da diversidade de ideias.
Por fim, a utilização de tecnologias digitais pode ampliar ainda mais as possibilidades. Softwares de desenho, aplicativos de animação, fotografia digital e projeções interativas permitem explorar linguagens contemporâneas, dialogando com o universo midiático em que as crianças estão inseridas. Quando bem mediadas, essas tecnologias não substituem os materiais tradicionais, mas os complementam, ampliando as formas de expressão.
Portanto, as possibilidades para a arte na educação infantil são praticamente inesgotáveis. Cabe ao professor planejar experiências que articulem intencionalidade pedagógica, liberdade criativa e diversidade cultural, garantindo que as crianças possam se expressar, criar e apreciar em contextos ricos, significativos e socialmente conectados.

5. O Papel do Professor e da Mediação Pedagógica nas Práticas Artísticas

A mediação pedagógica desempenha um papel central na construção de experiências artísticas significativas na educação infantil. Embora a arte tenha um caráter expressivo e espontâneo, sua presença no currículo escolar exige intencionalidade e sensibilidade docente para que as atividades ultrapassem o nível meramente recreativo. O professor é, simultaneamente, organizador de contextos, provocador de experiências estéticas e parceiro das crianças nos processos criativos.
Na perspectiva da BNCC (2017), o papel do professor envolve garantir às crianças o direito de explorar, expressar-se e participar de práticas culturais diversas, respeitando suas "cem linguagens" (MALAGUZZI apud EDWARDS, 2011). Para isso, o docente precisa planejar situações que favoreçam a experimentação livre, ao mesmo tempo em que oferece referências culturais, técnicas e históricas que ampliem o repertório dos alunos. A arte na escola deve equilibrar liberdade criativa e intencionalidade pedagógica, estimulando tanto a autonomia quanto a reflexão.
Segundo Ana Mae Barbosa (1991), o educador artístico atua como mediador entre a produção dos alunos, a leitura de obras e a contextualização cultural, articulando os três eixos da Abordagem Triangular. Isso significa que o professor não impõe modelos a serem copiados, mas propõe desafios, apresenta obras de diferentes épocas e culturas e promove conversas interpretativas que desenvolvem o olhar crítico e estético das crianças. Essa postura pedagógica exige preparo teórico e sensibilidade para acolher as diferentes formas de expressão infantil.
Do ponto de vista das teorias do desenvolvimento, a mediação pedagógica também se relaciona à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1998). Em situações artísticas coletivas, as crianças aprendem umas com as outras e com os adultos, sendo desafiadas a ultrapassar seus níveis atuais de desempenho. O professor, ao observar atentamente as manifestações artísticas das crianças, pode intervir pontualmente, oferecendo sugestões, perguntas ou novos materiais que impulsionam o processo criativo sem retirar a autoria da criança. Esse equilíbrio entre apoio e autonomia é fundamental para que a arte seja vivida como experiência estética e não como tarefa mecânica.
Outro aspecto importante diz respeito à organização do ambiente. Inspirada na abordagem Reggio Emilia, a estética do espaço funciona como "terceira professora" (MALAGUZZI apud EDWARDS, 2011). Cabe ao educador preparar ateliês, cantos de criação e áreas externas de forma a convidar à exploração e à pesquisa. A disposição dos materiais, a iluminação, a acessibilidade e os suportes influenciam diretamente a qualidade das interações e das produções artísticas. Assim, planejar o ambiente é parte integrante da mediação pedagógica.
A documentação pedagógica, conforme defende Alice Proença (2015), também compõe esse papel mediador. Registrar processos — por meio de fotografias, relatos, vídeos ou painéis — não serve apenas para expor resultados, mas para tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças e promover reflexão coletiva. Ao documentar, o professor observa mais atentamente, valoriza os processos e cria oportunidades de diálogo com as famílias e com a própria turma, fortalecendo a dimensão social da arte.

Além disso, é necessário reconhecer o professor como formador cultural. Ao apresentar diferentes artistas, estilos e linguagens, o docente amplia os horizontes simbólicos das crianças. Visitas a museus, exposições virtuais, leitura de livros ilustrados e contato com manifestações culturais locais são práticas que ampliam o repertório estético. O professor não precisa ser artista profissional, mas deve ser um pesquisador ativo, aberto à experimentação e à aprendizagem contínua.

A formação docente contínua é, portanto, essencial. Ferraz e Resende destacam que o ensino de arte requer domínio pedagógico e cultural, além de uma postura reflexiva sobre as próprias concepções de arte e infância. A mediação não se limita à execução de atividades, mas envolve escolhas pedagógicas fundamentadas, postura investigativa e sensibilidade para reconhecer a potência das expressões infantis.

Por fim, o professor também exerce um papel político ao garantir que a arte tenha espaço e relevância no currículo. Em contextos onde a pressão por conteúdos instrumentais tende a reduzir o espaço das linguagens artísticas, a atuação docente comprometida assegura o direito das crianças à experiência estética, à criação e à fruição. Como defende Dewey (1958), a arte é parte da vida e da formação integral; cabe à escola criar condições para que todos tenham acesso a essa dimensão fundamental da existência humana.

Em síntese, o papel do professor na arte-educação envolve planejar, mediar, provocar, documentar e refletir, atuando como um sujeito cultural e político que cria contextos férteis para que as crianças desenvolvam suas "cem linguagens". É essa mediação sensível e fundamentada que transforma a arte na educação infantil em uma experiência profunda, formativa e emancipatória.

6. FIGURAS CENTRAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTE-EDUCAÇÃO

A história da arte-educação é marcada por grandes teóricos e educadores cujas ideias influenciaram profundamente a forma de compreender, ensinar e vivenciar a arte na escola. Suas contribuições constituem um alicerce teórico e prático para professores que buscam promover experiências artísticas significativas na educação infantil e em outros níveis de ensino. Ao conhecer essas figuras centrais, é possível compreender a evolução das concepções de arte-educação e sua relevância para o currículo contemporâneo.

No contexto brasileiro, Ana Mae Barbosa ocupa um lugar de destaque como referência fundamental na área. Sua proposta da Abordagem Triangular — composta pelos eixos fazer artístico, leitura da obra e contextualização histórica — revolucionou a forma de ensinar arte no país. Antes de sua proposta, o ensino de arte nas escolas costumava restringir-se à reprodução de modelos ou a atividades livres sem mediação pedagógica estruturada. A Abordagem Triangular, apresentada inicialmente no final da década de 1980 e consolidada na obra A imagem no ensino da arte (BARBOSA, 1991), propõe uma integração entre a produção artística dos alunos, a leitura crítica de obras de arte e a contextualização cultural e histórica dessas produções. Essa perspectiva amplia a compreensão da arte como linguagem, prática social e conhecimento, contribuindo para a formação crítica e sensível dos estudantes.

Outro nome essencial é Loris Malaguzzi, educador italiano e idealizador da abordagem de Reggio Emilia, cuja filosofia valoriza a arte como uma das "cem linguagens da criança". Malaguzzi defende que as crianças são sujeitas competentes e criativos, capazes de produzir conhecimentos e significados por meio de múltiplas linguagens — verbais, visuais, corporais, musicais, simbólicas. Nessa abordagem, os espaços são cuidadosamente planejados para favorecer experiências estéticas, e o professor atua como pesquisador e parceiro das crianças, estimulando sua autonomia e criatividade. A arte, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio de expressão, investigação e construção de sentido (MALAGUZZI apud EDWARDS, 2011).

Entre os nomes brasileiros contemporâneos, Miriam Celeste Martins e Ana Angélica Albano têm se destacado por suas reflexões sobre o desenho infantil e a formação de professores para lidar com práticas artísticas sensíveis e contextualizadas. Suas pesquisas ressaltam a importância de compre-

ender o desenho não como uma técnica a ser ensinada rigidamente, mas como uma linguagem própria da infância, carregada de significados e processos simbólicos. Para essas autoras, a mediação docente deve respeitar as fases e formas de expressão das crianças, estimulando a investigação e o diálogo com diferentes referências culturais.

Stela Barbieri contribui para o campo ao enfatizar as interações entre crianças, professores e materiais, abordando o papel do educador como provocador de experiências estéticas e criativas. Em seus trabalhos, destaca que os materiais e os contextos não são neutros: eles comunicam, sugerem e possibilitam diferentes trajetórias criativas. A intencionalidade pedagógica, portanto, é fundamental para potencializar a experiência artística.

Outra contribuição relevante é a de Alice Proença, que se dedica ao tema da documentação pedagógica. Inspirada por Reggio Emilia, Proença defende que registrar processos artísticos — por meio de fotos, vídeos, anotações e exposições — permite compreender mais profundamente as aprendizagens das crianças e valorizar seus percursos criativos. A documentação, além de instrumento de reflexão docente, torna visível a inteligência e a sensibilidade das crianças, fortalecendo o diálogo com famílias e comunidade.

Faiga Ostrower, artista e teórica, oferece uma perspectiva singular sobre a criatividade e os processos de criação. Em sua obra clássica Criatividade e processos de criação (1990), Ostrower discute a criatividade como uma capacidade inerente ao ser humano, que pode e deve ser cultivada por meio da educação. Sua abordagem destaca o papel da intuição, da sensibilidade e da estrutura formal na criação artística, contribuindo para uma visão mais profunda dos processos criativos.

Por fim, Heloisa Ferraz e Maria F. de Resende, autoras de Arte na educação escolar, fornecem importantes reflexões sobre a formação de professores de arte e o lugar da arte no currículo. Suas obras têm servido de base para programas de formação inicial e continuada, abordando aspectos pedagógicos, metodológicos e políticos do ensino de arte no Brasil.

Essas figuras centrais — nacionais e internacionais — oferecem diferentes olhares e metodologias, mas convergem em um ponto comum: a defesa da arte como linguagem fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de uma educação sensível, crítica e culturalmente significativa. Conhecer suas contribuições permite que os professores planejem práticas pedagógicas mais conscientes, criativas e fundamentadas, favorecendo a formação integral das crianças.

7. ABORDAGENS TEÓRICAS E PEDAGÓGICAS

As práticas de arte-educação na educação infantil são fortemente influenciadas por diferentes correntes teóricas que oferecem fundamentos para compreender a criança, a aprendizagem e a função da arte no desenvolvimento humano. Entre os pensadores mais influentes destacam-se Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori e Friedrich Froebel. Suas contribuições permitem analisar a arte não como atividade acessória, mas como eixo estruturante das experiências educativas, integrando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Jean Piaget, psicólogo suíço, é conhecido por sua teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Ele descreve como as crianças passam por diferentes fases — sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e formal —, cada uma marcada por formas específicas de pensar e agir. Na pré-escola, especialmente no período pré-operatório (2 a 7 anos), a criança está desenvolvendo intensamente a função simbólica, manifestada em jogos de faz de conta, linguagem e desenhos. A arte, nesse contexto, acompanha a evolução da capacidade simbólica, permitindo que a criança represente o mundo de acordo com seu pensamento egocêntrico e intuitivo. O desenho infantil, por exemplo, reflete estruturas mentais em construção e revela como a criança compreende e organiza a realidade. Para Piaget (1975), o desenvolvimento artístico não depende de instrução direta, mas do amadurecimento cognitivo e da interação ativa com o ambiente, cabendo ao educador criar contextos ricos de exploração e expressão.

Lev Vygotsky, por sua vez, oferece uma perspectiva sociocultural que amplia a compreensão da arte como prática social e mediadora entre o mundo interno e o externo. Para Vygotsky (1998), a arte desempenha um papel central no desenvolvimento emocional e cognitivo, pois permite à criança objetivar sentimentos, internalizar elementos culturais e ressignificar experiências. A produção artística é um espaço de mediação simbólica em que o sujeito articula o individual e o coletivo, o subjetivo e o cultural. Além disso, a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é especialmente relevante para a arte-educação: ao interagir com colegas e adultos em situações criativas, a criança é desafiada a ir além de seu nível atual de desenvolvimento, ampliando suas competências estéticas, expressivas e cognitivas.

John Dewey, filósofo e educador norte-americano, introduz uma abordagem estética à educação ao compreender a arte como experiência formadora. Em sua obra Art as Experience (1958), Dewey afirma que a arte não é um objeto isolado ou uma atividade separada da vida, mas um processo integrado de percepção, emoção, ação e reflexão. A experiência estética, segundo ele, ocorre quando há envolvimento ativo e significativo do sujeito com materiais, ideias e ambientes. Na educação infantil, essa perspectiva valoriza a liberdade criativa, o envolvimento sensorial e o caráter processual da criação artística. O papel do professor é organizar experiências ricas que convidem à exploração e à reflexão, em vez de impor modelos ou resultados predefinidos.

Maria Montessori, médica e educadora italiana, traz contribuições importantes ao destacar a importância da autonomia, do ambiente preparado e da atividade prática. Para Montessori, a criança aprende por meio da ação e da interação com um ambiente cuidadosamente estruturado para favorecer sua liberdade e responsabilidade. No campo das artes, isso se traduz na disponibilização de materiais acessíveis, no respeito ao ritmo individual e na valorização dos processos criativos espontâneos. A abordagem montessoriana valoriza a expressão artística como parte da formação integral, fortalecendo a concentração, a coordenação motora e a autoexpressão.

Por fim, Friedrich Froebel, pedagogo alemão e criador dos "Jardins de Infância", enfatiza o brincar criativo como forma primordial de expressão e aprendizagem. Para Froebel, a brincadeira é a atividade mais autêntica da infância e constitui um meio pelo qual a criança explora o mundo, desenvolve sua imaginação e constrói conhecimentos. Os "dons" e "ocupações" propostos por ele — materiais pedagógicos que incluíam blocos, fitas, formas geométricas e elementos naturais — visavam estimular a criatividade e a percepção estética, aproximando arte e brincadeira em um mesmo processo formativo.

Ao articular essas diferentes perspectivas, observa-se que, embora apresentem ênfases distintas, todas reconhecem a importância da arte como mediadora do desenvolvimento infantil. Piaget ressalta o papel das estruturas cognitivas; Vygotsky, da cultura e da interação social; Dewey, da experiência estética; Montessori, da autonomia e do ambiente; e Froebel, do brincar criativo. Integrar essas abordagens permite ao professor planejar experiências artísticas mais ricas, respeitando as singularidades das crianças e promovendo aprendizagens integradas, significativas e emancipatórias.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na educação infantil constitui um campo vasto, rico e indispensável para a formação integral das crianças. Mais do que um conjunto de técnicas ou atividades recreativas, a arte é uma linguagem potente, que possibilita à criança expressar-se, comunicar-se, elaborar experiências e construir conhecimentos de maneira sensível e criativa. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que práticas artísticas intencionais e bem planejadas têm impacto direto no desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e cultural, consolidando-se como um eixo estruturante da educação infantil.

O estudo apresentou diferentes dimensões que compõem esse universo. Discutiu-se, inicialmente, a importância da arte como instrumento de expressão e formação, destacando sua capacidade de ampliar repertórios simbólicos e culturais. Em seguida,

analisaram-se os recursos materiais, tecnológicos, espaciais e humanos que favorecem experiências estéticas ricas e diversificadas, mostrando que a intencionalidade pedagógica é essencial para transformar materiais e espaços em oportunidades significativas de aprendizagem.

Foram exploradas também as possibilidades pedagógicas que emergem da interdisciplinaridade, das práticas em espaços externos, das parcerias com artistas e da integração com tecnologias digitais. Essas ações demonstram que a arte pode perpassar todas as áreas do conhecimento, contribuindo para uma educação mais viva e conectada com o mundo contemporâneo.

As contribuições de figuras centrais da arte-educação, como Ana Mae Barbosa, Loris Malaguzzi, Miriam Celeste Martins, Stela Barbieri, Alice Proença, Faiga Ostrower e Heloisa Ferraz, oferecem fundamentos metodológicos e filosóficos para práticas inovadoras, contextualizadas e críticas. Paralelamente, as abordagens teóricas de Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori e Froebel fornecem referenciais sólidos para compreender os processos de aprendizagem artística e planejar intervenções adequadas às especificidades do desenvolvimento infantil.

Ao valorizar recursos diversificados, projetos interdisciplinares, espaços esteticamente potentes e referenciais teóricos consistentes, professores e instituições podem construir uma educação mais sensível, participativa e transformadora. A arte, conforme propõe Malaguzzi (apud EDWARDS, 2011), permite que cada criança manifeste suas “cem linguagens”, fortalecendo sua identidade, seu pertencimento e sua autonomia no mundo.

Assim, conclui-se que integrar a arte à educação infantil não é um luxo ou complemento, mas uma necessidade pedagógica e política. É por meio das experiências artísticas que as crianças exercitam sua criatividade, constroem saberes, estabelecem vínculos e se reconhecem como sujeitos culturais e históricos. Cabe aos educadores e às instituições garantir que essas experiências sejam planejadas, ricas e significativas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e criadores de novos mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas: Papirus, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. DEWEY, John. Art as experience. New York: Capricorn Books, 1958.

EDWARDS, Carolyn. The Arts in Early Childhood Education. Reggio Children, 2011. EISNER, Elliot W. The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University Press, 2002. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

HETLAND, Lois; WINNER, Ellen. The relationship between music and spatial-temporal skills in preschool children. Journal of Aesthetic Education, v. 35, n. 3, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e prática social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MALAGUZZI, Loris. In: EDWARDS, Carolyn. The hundred languages of children. Reggio Children, 2011.

MONTESSORI, Maria. A criança. São Paulo: Cultrix, 1967.

OSTROWER, Faiga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1990. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PROENÇA, Alice. Documentar para transformar: experiências artísticas na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2015.

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

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA INFÂNCIA

MARIA ÉDNA DE LIMA ARAÚJO

RESUMO
A educação emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na infância são essenciais para formar crianças capazes de compreender e gerir suas emoções, relacionar-se de forma saudável, aprender de maneira significativa e se preparar para uma vida social e acadêmica plena. No desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada da metodologia de revisão bibliográfica, sendo utilizado de 8 referências base para sua elaboração, ao qual suas datas de publicações variam de 2007 a 2025, sendo seus idiomas variados também entre arquivos publicados tanto em português, quanto em inglês. O desenvolvimento emocional desde a primeira infância é fundamental para a aprendizagem e o sucesso integral das crianças, pois a autorregulação e a inteligência emocional, cultivadas por meio de vínculos afetivos, práticas pedagógicas intencionais e parceria entre família e escola, formam a base para o equilíbrio, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e social ao longo da vida, dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento emocional e das habilidades socioemocionais desde a infância constitui a base indispensável para o aprendizado, a autonomia e a construção de indivíduos equilibrados, socialmente competentes e preparados para enfrentar os desafios da vida.
Palavra-chave: Pedagogia; educação emocional; habilidades socioemocionais.

INTRODUÇÃO

A infância é reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, marcada por descobertas, aprendizagens e formação de identidade. É durante esse período que a criança estabelece as bases emocionais, cognitivas e sociais que orientarão suas relações futuras e sua capacidade de enfrentar desafios ao longo da vida. Nesse contexto, a educação emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais assumem papel central, pois não se limitam apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas envolvem a construção de competências que permitem à criança compreender, expressar e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar de forma eficaz com situações de conflito ou estresse.

A educação emocional pode ser compreendida como o processo intencional de desenvolvimento das capacidades de reconhecer e nomear sentimentos, entender as causas e consequências das próprias emoções, regular comportamentos e cultivar atitudes positivas frente às experiências do cotidiano. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais inclui competências como empatia, comunicação assertiva, cooperação, autocontrole, resolução de problemas e capacidade de lidar com frustrações. Essas habilidades são fundamentais para que a criança consiga interagir de maneira equilibrada com o mundo à sua volta, construir vínculos afetivos significativos e participar de forma produtiva e ética em diferentes contextos sociais, desde o ambiente familiar até a escola e a comunidade.

Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e educação infantil destacam que o aprendizado socioemocional não acontece de forma isolada, mas sim a partir das experiências vividas pela criança em contextos variados. A família, como primeiro núcleo de socialização, exerce influência determinante nesse processo, proporcionando modelos de comportamento, oportunidades de expressão afetiva e estímulos para a autorregulação emocional. Um ambiente familiar acolhedor, em que o diálogo é constante e o afeto é expresso de maneira clara e consistente, favorece a construção de autoestima, segurança emocional e resiliência, preparando a criança para lidar com frustrações e desafios de maneira saudável.

A escola, por sua vez, desempenha papel complementar, oferecendo contextos estruturados e experiências que ampliam a convivência social, promovem a cooperação e estimulam a resolução de conflitos de forma ética e colaborativa. Programas de educação socioemocional, atividades lúdicas, rodas de conversa, jogos cooperativos e estraté-

gias pedagógicas centradas na interação e no cuidado emocional tornam-se recursos essenciais para potencializar o desenvolvimento dessas habilidades, garantindo que o aprendizado vá além da dimensão cognitiva e contemple aspectos afetivos, sociais e éticos. A articulação entre família e escola é, portanto, fundamental, pois garante continuidade, reforço e consistência no desenvolvimento socioemocional da criança.

O desenvolvimento socioemocional na infância também está diretamente relacionado à aprendizagem e ao desempenho acadêmico. Crianças que conseguem identificar e gerir suas emoções, manter a atenção, lidar com a frustração e se relacionar de maneira positiva com colegas e professores apresentam maior engajamento escolar, melhor desempenho em tarefas cognitivas complexas e maior capacidade de solucionar problemas de forma criativa e colaborativa. Por outro lado, crianças que enfrentam dificuldades emocionais, falta de autoconfiança ou problemas de relacionamento tendem a apresentar desmotivação, conflitos frequentes e menor rendimento acadêmico, evidenciando a estreita relação entre competência emocional e sucesso escolar.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais contribui para a formação de indivíduos mais éticos, críticos e socialmente conscientes, capazes de atuar de maneira responsável e solidária na sociedade. Investir na educação emocional desde a primeira infância significa, portanto, investir na construção de cidadãos completos, que compreendem suas próprias emoções, respeitam as diferenças, colaboram com o grupo e possuem ferramentas para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais complexo, dinâmico e interconectado.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender que a educação emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais não são processos secundários ou complementares, mas sim componentes centrais do desenvolvimento infantil. A atenção a esses aspectos, associada a práticas pedagógicas consistentes e à participação ativa da família, contribui para criar condições que promovam não apenas aprendizagem acadêmica, mas também bem-estar emocional, resiliência, autoestima e capacidade de convivência social. Assim, estudar e implementar estratégias voltadas ao fortalecimento das competências socioemocionais na infância representa um passo fundamental para garantir o desenvolvimento integral da criança e preparar futuros adultos capazes de enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada, consciente e colaborativa.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento emocional e a autorregulação desde os primeiros anos de vida são aspectos determinantes para o sucesso escolar, social e pessoal das crianças. Diversos estudos (Housman, 2017; Graziano et al., 2007; Muñoz-Oliver et al., 2022; Nascimento et al., 2024) apontam que as emoções, longe de serem elementos secundários, constituem a base sobre a qual se constrói a aprendizagem e o comportamento humano. A neurociência demonstra que os primeiros cinco anos de vida representam uma janela crítica para o aprendizado, período em que o cérebro é altamente sensível às experiências emocionais e às interações sociais. Nesse estágio, as relações entre a criança e o cuidador, caracterizadas pela corregulação, são fundamentais, pois é por meio delas que a criança aprende a reconhecer, expressar e controlar suas emoções, formando as bases da autorregulação e da estabilidade afetiva (Housman, 2017).

O equilíbrio emocional, portanto, não é inato, mas construído a partir das experiências de cuidado, segurança e empatia vividas na infância. Essa ideia é reforçada por Graziano et al. (2007), que destacam que crianças com dificuldades de regulação emocional tendem a apresentar maior propensão a comportamentos desafiadores, dificuldades de socialização e baixo rendimento escolar. A capacidade de gerenciar emoções, como frustração, medo ou raiva, favorece a atenção, a memória e o autocontrole, funções cognitivas indispensáveis à aprendizagem. Além disso, os vínculos afetivos entre professor e aluno exercem papel decisivo: relações empáticas e acolhedoras aumentam a motivação, a autoconfiança e a disposição para aprender, mostrando que a dimensão emocional é intrinsecamente ligada ao desempenho acadêmico.

Com base nessa compreensão, Housman (2017) desenvolveu o programa ECSEL (Emotional Cognitive Social Early Learning), que propõe o ensino estruturado das competências socioemocionais desde o nascimento. Através de recursos como o "Peace Table", o "Emotion Chart" e o "Mood Mirror", as crianças são incentivadas a identificar seus sentimentos, compreender suas causas e resolver conflitos de forma construtiva. Um dos pilares do método é o CTEE (Causal Talk in the Context of Emotional Experience), uma estratégia que estimula a reflexão sobre o que se sente no momento da emoção, transformando situações de estresse em oportunidades de aprendizagem e autoconhecimento. O ECSEL destaca ainda a importância da formação emocional de pais e professores, para que sirvam de modelos positivos e contribuam para a construção de ambientes afetivos, empáticos e colaborativos.

Estudos mais recentes confirmam o impacto dessas competências sobre o desenvolvimento global. Muñoz-Oliver et al. (2022), ao revisarem 41 programas de educação emocional (EE) em diferentes países, demonstram que a inteligência emocional (IE), entendida como a habilidade de reconhecer, compreender e gerir emoções próprias e alheias, tem efeitos diretos na melhoria do comportamento, na redução de conflitos e no aumento do rendimento escolar. Os autores explicam que programas mais longos e contínuos produzem resultados mais consistentes, especialmente quando envolvem tanto os professores quanto as famílias. No entanto, apontam desafios persistentes, como a carência de formação docente e o baixo engajamento familiar, observando que apenas 17% dos programas analisados incluíam os pais nas atividades.

Essa perspectiva encontra consonância com Nascimento et al. (2024), que defendem que a educação emocional deve ser uma prática pedagógica intencional e transversal, permeando todas as áreas do currículo. O desenvolvimento de competências como empatia, resiliência, autocontrole e autoconhecimento só se torna efetivo quando vivenciado no cotidiano escolar e familiar. Os autores enfatizam que a escola e a família devem atuar em parceria, construindo um ambiente de apoio mútuo e diálogo que fortaleça o equilíbrio emocional das crianças. Assim, a formação docente contínua e o uso de metodologias ativas são fundamentais para criar espaços educativos mais humanos e inclusivos, nos quais o exemplo do educador tem papel formador tão importante quanto o conteúdo ensinado.

De modo complementar, Melo Castro et al. (2021) ampliam o olhar sobre a relação entre emoção e cognição, demonstrando que o desempenho escolar depende da integração entre fatores cognitivos, socioemocionais e de personalidade. A inteligência fluida, que envolve raciocínio e resolução de problemas, e a inteligência emocional, ligada à compreensão e regulação dos sentimentos, atuam conjuntamente na formação de alunos mais autônomos e persistentes. Além disso, traços de personalidade como amabilidade e abertura à experiência mostraram-se preditores importantes de rendimento acadêmico em português e matemática, evidenciando que a aprendizagem é um processo integral, que envolve mente, emoção e caráter.

Essa concepção integradora é reforçada por Thümmler et al. (2022) e Souza et al. (2024), que destacam a inteligência emocional e o reconhecimento das emoções como pilares do desenvolvimento integral. Ambientes escolares afetivos e professores emocionalmente conscientes ampliam a criatividade, fortalecem vínculos e promovem o bem-estar psicológico. Inspirando-se em autores como Durlak (2011), Dweck (2006) e Fredrickson (2012), esses estudos apontam que as emoções positivas potencializam a motivação e a aprendizagem, enquanto o medo e a insegurança tendem a inibi-las.

No campo das políticas públicas, Pires et al. (2024) argumentam que o investimento no desenvolvimento socioemocional na infância é também uma estratégia de inclusão social e de combate à pobreza. Com base na teoria das "capacidades" de Amartya Sen e Martha Nussbaum, os autores sustentam que promover empatia, autocontrole e persistência amplia as oportunidades reais de cada indivíduo "ser e fazer" na sociedade. Um exemplo é o Programa Criança Feliz (PCF), criado no Brasil em 2016, que realiza visitas domiciliares para orientar famílias sobre práticas de estímulo ao desenvolvimento infantil.

Apesar de desafios como a baixa participação paterna e a sobrecarga materna, o PCF representa um avanço importante ao reconhecer que o cuidado emocional e o vínculo familiar são condições indispensáveis para o desenvolvimento pleno das crianças.

Dessa forma, a soma das evidências teóricas e empíricas permite concluir que o desenvolvimento emocional não é apenas um complemento, mas um eixo estruturante da formação humana. Educar as emoções é educar para a convivência, para a autonomia e para o pensamento crítico. A integração entre emoção e cognição, defendida por autores como Housman (2017), Graziano et al. (2007) e Muñoz-Oliver et al. (2022), sustenta que aprender é, antes de tudo, um ato afetivo, que requer empatia, escuta e vínculo. Assim, investir em educação emocional desde a primeira infância é investir na construção de uma sociedade mais empática, resiliente e equilibrada, em que o conhecimento e o afeto caminham juntos na formação integral do ser humano.

DISCUSSÃO

Discutir o desenvolvimento emocional na infância implica compreender que aprender é um processo profundamente humano, no qual razão e emoção caminham juntas. As primeiras experiências de vida são determinantes para a formação das estruturas cognitivas e afetivas que acompanharão o indivíduo ao longo da trajetória escolar e social. O que a criança vivencia em termos de afeto, segurança e acolhimento se transforma em base para o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem e do comportamento. Assim, o cuidado emocional e a qualidade das interações que ela estabelece com os adultos são elementos que moldam sua capacidade de aprender, se autorregular e construir vínculos saudáveis.

A infância é um período de intensa plasticidade cerebral, em que o cérebro responde com sensibilidade aos estímulos e às relações interpessoais. Nesse cenário, a aprendizagem emocional deve ser entendida como um processo educativo intencional e contínuo, que se inicia no convívio familiar e se consolida na escola. A família representa o primeiro espaço de socialização, onde a criança aprende a reconhecer emoções, observar reações e desenvolver a noção de empatia. Já a escola amplia essas experiências, oferecendo contextos estruturados de convivência, cooperação e respeito mútuo. Quando essas duas esferas atuam de forma integrada e coerente, o desenvolvimento socioemocional ocorre de maneira mais equilibrada e significativa.

O papel da escola, portanto, vai muito além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao assumir a responsabilidade de educar para as emoções, ela se torna um ambiente de convivência, escuta e construção de vínculos. O professor, como mediador das relações e modelo emocional, exerce influência direta sobre o modo como as crianças lidam com sentimentos e desafios. Ambientes escolares acolhedores e afetivos favorecem o desenvolvimento da autorregulação, estimulam a curiosidade e fortalecem a confiança dos alunos. Quando a criança se sente segura emocionalmente, ela se permite aprender, participar e expressar-se com liberdade, o que repercute positivamente em seu desempenho cognitivo e social.

O desenvolvimento socioemocional está profundamente relacionado à aprendizagem. Crianças emocionalmente equilibradas apresentam maior concentração, persistência diante das dificuldades e melhor capacidade de resolver problemas de forma criativa. Por outro lado, dificuldades emocionais podem comprometer a atenção, gerar desmotivação e interferir no rendimento escolar. Essa relação evidencia que a inteligência emocional não é um complemento do processo educativo, mas uma condição essencial para o sucesso acadêmico e pessoal. Educar as emoções, portanto, é preparar o terreno para que o conhecimento floresça de forma plena.

As metodologias de ensino que valorizam o aspecto emocional da aprendizagem têm se mostrado eficazes na promoção de ambientes mais colaborativos e humanos. Atividades que envolvem diálogo, cooperação e expressão de sentimentos ajudam as crianças a compreender melhor suas próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo empatia e autocontrole. Estratégias como rodas de conversa, dramatizações, jogos cooperativos e projetos de convivência estimulam o aprendizado de maneira prazerosa e signifi-

cativa, transformando o espaço escolar em um ambiente de desenvolvimento integral.
Outro aspecto essencial diz respeito à formação docente. O professor que compreende a importância da dimensão emocional na educação atua de forma mais sensível e intencional, reconhecendo que o comportamento da criança é uma forma de comunicação e que suas emoções precisam ser acolhidas, não reprimidas. A formação continuada, voltada à educação socioemocional, possibilita que o educador desenvolva competências de escuta, empatia e mediação de conflitos, tornando-se exemplo de equilíbrio e respeito. Quando o professor se conhece emocionalmente, ele também ensina pelo exemplo, e o exemplo é uma das mais poderosas formas de aprendizado.
Além da escola e da família, o desenvolvimento emocional também deve ser entendido como responsabilidade coletiva e política. Investir em programas voltados à primeira infância é investir no futuro social, econômico e humano de uma nação. Iniciativas públicas que orientam famílias e fortalecem vínculos afetivos têm potencial para reduzir desigualdades, prevenir problemas de comportamento e promover inclusão social. A educação emocional, nesse sentido, é uma estratégia de transformação, pois amplia as capacidades das crianças de compreenderem o mundo, de fazerem escolhas conscientes e de contribuírem para a convivência em sociedade.
A construção das competências socioemocionais, portanto, não se resume à aprendizagem de técnicas de controle emocional, mas envolve a formação de sujeitos conscientes de si e do outro. Quando a criança aprende a lidar com suas emoções, a reconhecer limites, a respeitar diferenças e a agir com empatia, ela desenvolve não apenas habilidades pessoais, mas também valores éticos e sociais. Essa formação integral é o que possibilita a construção de uma sociedade mais equilibrada, colaborativa e solidária.
Em síntese, a discussão sobre o desenvolvimento emocional e as habilidades socioemocionais na infância revela que a educação, para ser completa, precisa tocar o coração tanto quanto a mente. Aprender é um ato que nasce do afeto, da confiança e da segurança emocional. A integração entre família, escola e sociedade cria o alicerce para que a criança cresça confiante, resiliente e capaz de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo. Investir na educação emocional é, portanto, investir na humanidade, na construção de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para viver de forma equilibrada e significativa.

CONCLUSÃO

As evidências reunidas ao longo deste trabalho convergem para uma ideia clara e transformadora: a educação emocional não é um acessório do processo educativo, é o seu alicerce. Desde a plasticidade cerebral observada na primeira infância até os impactos observados no rendimento escolar, no comportamento e nas relações sociais, fica evidente que ensinar a reconhecer, nomear e regular emoções é tão fundamental quanto ensinar a ler e a calcular. Em outras palavras, aprender é sempre um ato que envolve mente e afeto em conjunto; negligenciar qualquer um desses polos empobrece a formação integral da criança.
Do ponto de vista prático, isso implica deslocar a educação socioemocional do campo das intenções para o da rotina institucional: programas estruturados (como o ECSEL) e práticas cotidianas, rodas de conversa, atividades lúdicas, espaços para mediação de conflitos, uso de instrumentos como “Peace Table”, “Emotion Chart” e “Mood Mirror”, devem conviver com atividades cognitivas, enriquecendo-as. O professor, mais do que transmissor de conteúdos, é agente modelador de comportamentos: sua formação emocional e seu posicionamento empático atuam diretamente sobre o clima da sala, a motivação dos alunos e a eficácia das intervenções pedagógicas.
Para que essa transformação seja consistente e sustentável, três condicionantes aparecem como essenciais. Primeiro, a formação docente contínua e de qualidade: não se trata apenas de ensinar técnicas, mas de oferecer suporte reflexivo e prático para que professores integrem a dimensão emocional às suas práticas diárias. Segundo a articulação família–escola: ações que considerem o lar como ambiente formador, exemplificadas por iniciativas de visitas domiciliares, orientação parental e programas que envolvam

cuidadores, ampliam e consolidam os ganhos obtidos na escola. Terceiro, a continuidade das intervenções: intervenções breves apresentam efeitos limitados; programas duradouros e com reforços periódicos tendem a promover mudanças mais robustas e duradouras.

A política pública tem papel decisivo nesse cenário. Investir precocemente em programas voltados à primeira infância, com financiamento estável, formação adequada de agentes e mecanismos de monitoramento, é, simultaneamente, investimento em inclusão social e redução de desigualdades. Iniciativas como o Programa Criança Feliz demonstram a importância de políticas integradas, mas também apontam a necessidade de superar desafios operacionais (captação e formação de equipes, participação paterna, mitigação da sobrecarga materna) para maximizar o impacto social das intervenções.

No plano do desenho de programas e da pesquisa, alguns encaminhamentos se mostram urgentes e produtivos: 1) priorizar intervenções que integrem família, escola e comunidade; 2) garantir duração e reforços suficientes para a consolidação das competências; 3) adaptar materiais e estratégias ao contexto cultural de cada comunidade; 4) sistematizar avaliações longitudinais que avaliem não só ganhos imediatos, mas a manutenção dos efeitos ao longo do tempo; e 5) ampliar a participação paterna e de outros cuidadores no processo, como forma de promover pluralidade de modelos afetivos e aliviar cargas desiguais sobre as mães.

Por fim, entre o diagnóstico e a ação há uma via prática e factível: pequenas mudanças de rotina, momentos regulares de escuta, estratégias de mediação de conflitos, incorporação de linguagem emocional nas atividades escolares, formação continuada e parcerias locais, produzem efeitos cumulativos significativos. Ao reconhecer que a competência emocional é tanto uma condição de bem-estar quanto um preditor de aprendizagem, educadores, gestores e formuladores de políticas encontram uma via potente para formar pessoas mais autônomas, empáticas e preparadas para os desafios do século XXI.

Conclui-se, portanto, que investir na educação emocional desde a infância é investir na base de uma vida escolar e social mais rica, justa e sustentável: é plantar, cedo, os recursos que permitirão às crianças crescer com equilibro, criatividade e responsabilidade, qualidades indispensáveis para indivíduos e sociedades mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

HOUSMAN, DK. The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. International journal of child care and education policy, v. 11, n. 13, 2017. Acesso em 09 de agosto de 2025. Disponível em : <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0038-6?>

GRAZIANO, PA; et al. The role of emotion regulation and children's early academic success. J Sch Psychol, v. 45, n. 1, p. 3-19, 2007. Acesso em: 09 de agosto de 2025. Disponível em: < https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3004175/>

MELO CASTRO, AM; HAAS BUENO, JM; PEIXOTO, EM. Socioemotional and cognitive skills: its relation to school performance in emelementary school. School, v. 31, 2021. Acesso em 09 de agosto de 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/paideia/article/view/198354/182506>

MUÑOZ-OLIVER, B; GIL-MADRONA, P; GÓMEZ-RAMOS, JL. The development of emotional programmes in education settings during the last decade. Children, v. 9, n. 4, 2022. Acesso em: 11 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/4/456>

NASCIMENTO, EC; et al. Desenvolvimento das habilidades socioemocionais para estudantes da educação infantil. Caderno pedagógico, n. 1, v. 21, 2024. Acesso em 10 de agosto de 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-123>

PIRES, MS; FAVA, AC; KUWAHARA, MY. Investing in socio-emotional skills during early childhood to achieve capabilities and fight poverty: overcoming socioeconomic vulnerabilities in Brazil through criança feliz. American review of political economy, v. 18, n. 2, 2024. Acesso em: 09 de agosto de 2025. Disponível em: <https://arpejournal.com/article/243/galley/277/view/>

SOUZA, FG; et al. O papel da educação socioemocional na primeira infância. Anais do X CONEDU, 2024. Acesso em 10 de agosto de 2025. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/112140?>
THÜMMLER, R; ENGEL, EM; BARTZ, J. Strengthening emotional Development and emotion regulation in childhood – as a kay task in early childhood education. International journal of environmental research and public health, v. 19, n. 3978, 2022. Acesso em: 10 de agosto de 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8998041/pdf/ijerph-19-03978.pdf>

IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA JOSE DA SILVA DURAN

RESUMO
O teatro sempre esteve presente na história da humanidade e, por meio dele, o homem expressava sentimentos, contava histórias, e louvava seus deuses. Ninguém sabe ao certo como e quando surgiu o teatro. A linguagem teatral é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos. O presente estudo tem objetivo principal apresentar a importância do teatro no ensino fundamental. Através da revisão bibliográfica o estudo irá abordar uma breve história do teatro por meio de uma linha do tempo que mostra o quando essa linguagem evoluir e se transformou. O teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo. É peça chave de extrema importância para conscientizar sobre todas as demandas relacionadas à sociedade atual, pois cidadãos melhores e com pensamentos mais amplos são formados por esse meio.

PALAVRA-CHAVE: Teatro, recursos didáticos, desenvolvimento, educação e aluno.

SUMMARY
Theater has always been present in the history of humanity and, through it, man expressed feelings, told stories, and praised his gods. No one knows for sure how and when theater emerged. Theatrical language is an important pedagogical didactic resource for the child's development, supporting their trajectory in social life, providing new experiences that contribute to the child's integral growth in various aspects. The present study's main objective is to present the importance of theater in elementary school. Through a bibliographical review, the study will address a brief history of theater through a timeline that shows how this language evolved and transformed. Theater applied to education has the role of mobilizing all creative capacities and improving the individual's vital relationship with the world. It is an extremely important key to raising awareness about all the demands related to today's society, as better citizens with broader thoughts are formed through this means.

KEYWORD: Theater, teaching resources, development, education and student.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, o teatro tem desempenhado um papel fundamental na história cultural e social do homem. Por meio dessa arte, as pessoas expressavam sentimentos, contavam histórias e homenageavam seus deuses, criando uma forma de comunicação que transcende o tempo e as culturas. A origem exata do teatro permanece incerta, porém, acredita-se que sua gênese esteja relacionada às manifestações humanas mais primitivas, possivelmente concomitantes ao desenvolvimento da curiosidade e da observação do mundo natural pelos nossos ancestrais. Durante o período das cavernas, observa-se que os seres humanos, ao se depararem com os animais selvagens, passaram a imitar seus comportamentos, uma ação que pode ser considerada uma das primeiras formas de encenação teatral. Essas representações poderiam ter servido tanto para treinar estratégias de caça quanto para transmitir conhecimentos às comunidades, funcionando como uma forma de narrativa coletiva.

Ainda que não exista uma data precisa para o surgimento do teatro, é sabido que essa prática evoluiu ao longo dos séculos, consolidando-se como uma linguagem artística e cultural de grande importância. No contexto da história do teatro, destaca-se a sua relação com as manifestações ritualísticas, que eram utilizadas para marcar eventos religiosos e sociais, além de sua evolução para formas mais estruturadas de encenação, com textos, atores e espectadores. Essa trajetória evidencia a capacidade do teatro de se adaptar às diferentes épocas, culturas e necessidades humanas, tornando-se uma

ferramenta de expressão, reflexão e transformação social.

No âmbito educacional, o teatro revela-se como um recurso pedagógico de grande relevância. Segundo Santos (2012), a utilização da linguagem teatral no processo de ensino-aprendizagem contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança, apoiando sua trajetória na vida social e proporcionando experiências novas que favorecem o crescimento em múltiplas dimensões. Assim, o teatro não apenas promove a aquisição de conhecimentos, mas também estimula competências como a criatividade, a expressão oral, a empatia e a colaboração. Nesse sentido, a importância do teatro na educação básica é reconhecida por legislações e especialistas, como exemplifica a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte nos diferentes níveis de formação.

Este estudo tem como objetivo principal evidenciar a relevância do teatro no contexto do ensino fundamental. Através de uma revisão bibliográfica, será apresentada uma breve história do teatro, destacando sua evolução ao longo do tempo por meio de uma linha do tempo que ilustra as transformações dessa linguagem artística. Na sequência, o trabalho abordará o teatro como ferramenta de desenvolvimento dos estudantes, enfatizando sua potencialidade de promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A abordagem também contempla a interação entre professores e alunos, ressaltando como a mediação pedagógica, quando bem conduzida, potencializa os benefícios do teatro na aprendizagem, criando um ambiente de troca de solidariedade e respeito mútuo.

Por fim, o estudo apresenta o projeto AEL (Academia Estudantil de Letras), implementado pela prefeitura de São Paulo, que busca envolver estudantes do ensino fundamental na prática teatral e na leitura de textos literários. Acredita-se que a aplicação do teatro na educação seja uma estratégia de mobilização das capacidades criadoras do indivíduo, além de contribuir para o aprimoramento da relação do homem com o mundo e a sociedade. Dessa forma, o teatro se revela como uma ferramenta de conscientização e formação cidadã, capaz de promover uma educação mais humanizada, criativa e participativa. Assim, a importância do teatro na educação fundamental transcende o aspecto artístico, tornando-se um elemento essencial para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados com as demandas sociais atuais.

BREVE HISTÓRIA DO TEATRO

O teatro ocidental possui suas raízes na Grécia Antiga, onde sua origem remonta às celebrações em homenagem ao deus Dioniso, no século VII a.C. Apesar de outras culturas, como as do Egito, Índia e China, também possuírem tradições teatrais antigas, o teatro grego se destaca por sua originalidade e foco nas relações humanas cotidianas. Diferentemente dos demais, que eram predominantemente litúrgicos e ligados a temas religiosos, o teatro grego abordava temas mais próximos da experiência dos cidadãos, explorando conflitos, emoções e dilemas humanos de forma mais secular (MENEGHETII; BUENO, 2010).

Na Grécia, o teatro era marcado pelo uso de máscaras pelos atores, que dialogavam com o coro, uma formação essencial nas apresentações. Os principais estilos de espetáculo eram a tragédia e a comédia ou sátira. A tragédia apresentava protagonistas que enfrentavam destinos trágicos, muitas vezes à mercê das vontades dos deuses ou do destino, refletindo a visão fatalista da cultura grega. Já a comédia satirizava aspectos da sociedade, política e até mesmo os próprios deuses, retratando situações cotidianas de forma ridícula e humorística, provocando risadas na plateia.

A expansão do domínio grego por Alexandre, o Grande, contribuiu para a disseminação da cultura grega, incluindo seu teatro, por vastas regiões do mundo antigo. Entretanto, essa difusão também provocou modificações na forma teatral grega, adaptando-a às culturas locais. Mesmo assim, a influência grega foi tão marcante que o teatro romano, embora já existente, foi fortemente inspirado no modelo grego, incorporando elementos como o uso de um único ator que interpretava múltiplos papéis, trocando máscaras entre personagens. Com o advento do Cristianismo, o teatro romano foi considerado uma prática profana e pagã,

levando ao seu declínio oficial. Ainda assim, alguns atores continuaram a atuar de forma itinerante, levando peças e festivais populares de cidade em cidade.

Durante a Idade Média, o teatro foi profundamente influenciado pelo Cristianismo. Inicialmente, as encenações tinham o propósito de recontar histórias bíblicas, especialmente a ressurreição de Cristo, sendo conduzidas por padres e monges em representações que tinham forte caráter litúrgico. Com o tempo, outras passagens bíblicas foram incorporadas, com o objetivo de disseminar a doutrina religiosa. Este período perdurou até o final do século XV, quando o teatro medieval entrou em declínio, dando lugar a novas formas de expressão (MENEGHET; BUENO, 2010).

O período de transição entre o teatro medieval e o renascentista foi marcado pelo movimento humanista. Este novo modelo buscava recuperar os valores do Antigo Regime, promovendo uma maior valorização do indivíduo e da cultura clássica. Na Itália, por exemplo, surgiu a Commedia dell'arte, uma forma de teatro amador que, sob a influência romana, passou por processos de profissionalização. Um importante representante do teatro humanista foi Gil Vicente, português do século XVI, cuja obra se destacou por não seguir as rígidas regras do teatro clássico, apresentando uma estrutura mais livre, com múltiplos tempos, espaços e tons narrativos (BERARDINELLI, 1974).

O teatro renascentista rompe com as tradições medievais ao inovar sua estrutura cênica e infraestrutural. Surgem palcos mais versáteis, que permitem maior mobilidade dos cenários e uma melhor adaptação às representações. Uma das grandes inovações foi a entrada das mulheres no elenco teatral, antes interpretadas por homens, o que marcou uma importante conquista de espaço social para o sexo feminino. Essas mudanças refletiram um esforço de humanização e realismo, influenciando o desenvolvimento do teatro europeu até os dias atuais.

Com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, o teatro passou por transformações profundas. Novos gêneros surgiram, e o figurino passou a receber maior atenção, buscando retratar a realidade de forma mais fiel. Além disso, o papel do diretor foi consolidado como figura responsável por supervisionar toda a produção teatral, contribuindo para a profissionalização da atividade. Essas mudanças refletiram o crescimento do teatro como uma arte cada vez mais estruturada e especializada.

No século XX, o teatro tornou-se um campo extremamente plural e diverso, rompendo com muitas tradições anteriores. A partir de uma postura mais democrática, o teatro passou a explorar diferentes estilos de direção e formas de expressão, atendendo a variados públicos e contextos sociais, econômicos e culturais. Autores como Stanislavsky, Brecht e Augusto Boal marcaram presença nesse período, contribuindo com inovações técnicas e teóricas que ampliaram as possibilidades do fazer teatral. Nesse cenário, o teatro deixou de ser uma arte elitista para se tornar uma ferramenta de expressão e transformação social, acessível a diferentes segmentos da sociedade.

Contudo, o avanço do capitalismo e o crescimento do cinema, que demandam altos investimentos e conquistam grande apelo popular, fizeram com que o teatro perdesse parte de sua hegemonia como arte maior. O cinema, com sua fácil difusão e capacidade de atrair multidões, passou a ocupar o centro do entretenimento de massa, transformando artistas em ícones culturais de difícil acessibilidade. Mesmo assim, o teatro mantém sua relevância, especialmente como espaço de reflexão, experimentação e resistência às formas de entretenimento mais comerciais.

TEATRO E EDUCAÇÃO

A relevância do teatro no campo da educação é significativa no que diz respeito ao quanto se pode aproveitar da linguagem teatral para o desenvolvimento das crianças. Esse entendimento não é recente posto que já muito se discute essa questão. Sendo assim, cita-se, por exemplo, alguns trabalhos de autores como de Olga Obry sobre o teatro na escola publicado em 1950, o de Maria Alice Vergueiro com seu texto O teatro na educação, publicado na década de 1960, entre outros (MATE, 2010).

Há, também, os PCN´s lançados na década

de 90, que evidenciam a importância da linguagem teatral na educação, assim como a educação artística como um todo. O documento ressalta que a introdução da Educação artística no currículo foi um avanço, considerando sua importância na formação dos indivíduos. Entretanto, essa proposição foi contraditória e paradoxal, pois os professores não estavam habilitados para o domínio de várias linguagens incluídas no conjunto das atividades artísticas, como: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. Nessa época, a "educação artística demostrava em sua concepção que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática" (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, foi com a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que o ensino da arte passou a ser considerado componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica. Ademais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1997).

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

A proposta do documento remete às palavras de Morin (2004), ao retratar os saberes necessários à educação do futuro, dentre os quais destaca-se: ensinar a condição humana; discernir as informações chave, tendo claro os princípios pertinentes do conhecimento; enfrentar as incertezas; ensinar ética do gênero humano. Além disso, vale destacar que o acesso a esses saberes proporciona ao indivíduo a oportunidade de se tornar um ser humano melhor, colaborativo e ciente de sua condição no mundo.

Segundo Cavassin (2008), o teatro como uma maneira fundamental de aprendizagem, permite o confronto dos problemas da existência e das modificações necessárias para resolvê-los. É, também, um conhecimento que busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens.

Retomando as afirmações dos PCN´s (BRASIL, 1997) e alinhando com as palavras de Cavassin (2008), entende-se que o teatro pode fazer a diferença quando presente no contexto da educação, pois é capaz de provocar no aluno o interesse pelos saberes mencionados por Morin (2004). Dessa forma, pensar em teatro, antes de tudo é pensar em Arte e, como tal, é ter claro que a formação do indivíduo é mediada pelas relações artístico-culturais existentes na sociedade materializada nos livros, na música, na pintura, na dança, no teatro, entre outras manifestações culturais.

No entanto, pensar na escola, nesse contexto, é ter claro que, entre outros aspectos, muitas vezes transforma-se num dos únicos meios de contato da criança com a Arte, principalmente, em um país onde há carência de espaços culturais destinados à criança. Isso não quer dizer que o modo como a escola conduz esse processo seja plenamente satisfatório, pois este ato reflete as relações que a sociedade, como um todo, mantendo a cultura pela reprodução de culturas elitistas em detrimento das culturas locais, acaba por priorizar, consequentemente, a divisão de classes sociais.

Em consonância, Oliveira; Stoltz (2010, p. 10), afirmam que no "mundo contemporâneo, no qual as desigualdades sociais e econômicas tornam-se cada vez mais acentuadas nos países em desenvolvimento, a arte tem sido tratada como algo supérfluo". Embora estas considerações tenham suas razões de ser, os autores concordam que a experiência artística é uma necessidade do indivíduo, a qual não se pode perder de vista e buscar meios de transformar essas experiências em realidade.

Mediante a isso, os PCN´s de Artes reconhecem a importância do teatro na construção do conhecimento do aluno e consideram, também, que esse possa ser um propulsor de momentos únicos, desde que a atividade seja muito bem planejada pelo professor e que esse saiba estimular os alunos para a descoberta do conhecimento, além de mos-

trar os caminhos a serem trilhados para alcançá-los.
Esse documento retrata, também, que as aulas teatrais dão aos alunos a oportunidade de adquirir novos olhares do mundo que o cerca e interpretar seu contexto cultural (BRASIL, 1997). Isso pode ocorrer de duas formas: como o teatro-educação e teatro-pedagógico.
Portanto, segundo a autora supracitada, o teatro pedagógico na educação formal é uma ferramenta que pode auxiliar na assimilação de conteúdo específico das diversas disciplinas, tais como: Matemática, História, Geografia, entre outras. Já o teatro–educação, tem fins socioculturais e artísticos, sendo, geralmente, oferecido como atividade extracurricular.

Assim sendo, discutir sobre o teatro na escola é falar, também, do papel do professor, que precisa estar preparado para utilizar o teatro como um recurso em sala de aula. Ademais, se faz necessário que o docente compreenda que seu objetivo é conduzir o aluno a aprender e a desvendar o caminho para o conhecimento de si mesmo e do mundo, e, nesse sentido, ele pode fazer qualquer evento ganhar vida nas páginas da História. Por exemplo: "a construção de uma cabine, a vida de um romano antigo, as experiências de um explorador; em suma, existem infinitas possibilidades, mas o ponto principal é que os alunos entendam profundamente a proposta conjuntamente ao tema" (GARCÍA, 2018, p. 86).

Entretanto, cumpre destacar que o preparo do professor nem sempre é completo, visto que muitos não receberam formação para isso e nem se sentem seguros para desenvolver estas práticas. Embora as dificuldades dos professores sejam uma realidade, isso não diminui a sua responsabilidade em trabalhar no sentido de motivar o aluno na busca de seu desenvolvimento integral, pois é dever deles provocar "nos alunos a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional" (BRASIL, 2013. p. 4).

TEATRO COMO MEIO DE INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNO

De acordo com Ucar (1992), o teatro é uma manifestação surpreendente, social e intransferível, que revela várias facetas do conhecimento e da ascensão social. Ele nasce das interações e conversas entre indivíduos que compartilham experiências em um determinado espaço e momento da vida. Sob diferentes prismas, todo ato teatral tem sua origem em um grupo, evidenciando a importância das relações sociais nesse contexto. Quando um professor estabelece um vínculo afetivo com seus alunos, ele passa a ser visto como um modelo de referência, influenciando suas atitudes e comportamentos. A imitação é uma das principais formas de aprendizagem na infância, e o teatro oferece um ambiente propício para essa troca, promovendo a interação entre educador e educando.
O ser humano, por natureza, é um ser social que aprende na relação com o outro. Essa interação favorece o desenvolvimento de diversas habilidades, desde cognitivas até emocionais. Através do teatro, os sentimentos mais profundos podem emergir, permitindo que o indivíduo exteriorize suas emoções e se comunique de maneira mais subjetiva. Essa expressão artística abre uma janela para a sensibilidade, onde é possível chorar, demonstrar afeto e praticar solidariedade. Quando bem conduzido por professores comprometidos, o teatro promove uma troca solidária que eleva a qualidade do processo de aprendizagem, fortalecendo os vínculos afetivos e estimulando a comunicação entre alunos e professores. Assim, essa prática contribui para a aquisição de componentes afetivos e para a troca de saberes, enriquecendo a experiência educativa.
Cabe ao professor, como mediador do conhecimento, refletir sobre suas metodologias de ensino, buscando formas que aprofundem a aprendizagem dos alunos. Segundo Vygotsky, a arte leva as pessoas a se perceberem e interagirem com o outro, promovendo a inclusão social. Para ele, a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que o ambiente social influencia e determina o crescimento individual. Além disso, o afeto desempenha papel essencial na motivação e no funcio-

namento da inteligência, tornando-se um elemento indispensável nas atividades educativas com teatro. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de solidariedade, sensibilidade e autoconhecimento, contribuindo para o sucesso na trajetória escolar.
Para as crianças, o teatro é uma ferramenta que possibilita vivenciar emoções, estimular sentidos e estimular a imaginação. Através de encenações, os pequenos têm a oportunidade de experimentar outras realidades, desenvolver o pensamento crítico e compreender aspectos estéticos, o que favorece uma compreensão mais aprofundada da linguagem teatral. Assim, o teatro não apenas promove o aprendizado de forma lúdica e prazerosa, mas também fortalece o lado intuitivo e emocional dos educandos, auxiliando-os no autoconhecimento e na compreensão do mundo ao seu redor. Juliana Cavassim reforça que a diversão, por meio de jogos e experimentações, é fundamental nesse processo, pois a imitação da realidade através da brincadeira aprofunda a descoberta de si mesmo e do mundo, contribuindo para a formação da personalidade e do imaginário infantil.
Nesse sentido, o teatro é uma educação informal que oferece experiências significativas, incentivando a descoberta de si e do entorno. Sua importância reside na capacidade de proporcionar metodologias distintas e promover uma aprendizagem mais significativa. Em ambiente escolar, o teatro pode abrir oportunidades para o desenvolvimento da comunicação, estimulando o uso da linguagem, a imaginação e o pensamento crítico, além de promover a interação social. Como afirmam Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), por meio da interação social, a criança acessa diferentes modos de pensar e compreender o mundo, assimilando valores, costumes e formas de raciocínio próprios de seu contexto cultural. Portanto, o teatro deve ser apresentado na escola como uma manifestação artística fundamental, que permite aos estudantes conhecerem uma das mais ricas expressões culturais humanas, refletindo sobre o homem e sua relação com o mundo. Assim, o espetáculo teatral assume uma dimensão de beleza, questionamento e transformação social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais sensível e crítica.

ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS

A "Academia Estudantil de Letras – AEL" configura-se em espaço de leitura que explora a função humanizadora da literatura, sensibilizando, provocando reflexões e favorecendo o exercício do protagonismo infanto-juvenil e adulto. O projeto desenvolve a competência leitora e escritora; assegura o acesso e a apreciação de textos literários, contribui com a ampliação do universo cultural, elevando a autoestima. Promove a inclusão social no processo de aquisição da linguagem, por metodologia lúdica, configurando-se em estratégia pedagógica de motivação prazerosa, que apresente resultados positivos de transformação da vida dos educandos (GONÇALVES, 2015).
A Academia Estudantil de Letras (AEL) é uma autêntica Academia de Letras, com as devidas adaptações para o público estudantil. Os encontros literários e as atividades de teatro do projeto acontecem fora do horário regular, dentro de uma perspectiva que defende a educação em tempo integral, com a utilização de outras abordagens educativas e a utilização de espaços diferenciados para as aulas.
Dentro da dinâmica de encontros literários que privilegiam os aspectos lúdicos da leitura, os alunos escolhem um autor da literatura para representar na Academia, para assumir a sua cadeira literária. Eles pesquisam e realizam seminários sobre o autor que escolheram: o seu escritor preferido, o seu amigo literário. Ao mesmo tempo em que acontecem os estudos literários, também fora do horário regular das aulas, na mesma semana, e para o mesmo grupo de alunos, iniciam-se as atividades de teatro, que procuram trazer outra forma de expressão para os gêneros literários trabalhados, permitindo que os alunos aprendam a expressar a literatura de forma adaptada pelas Artes Cênicas.
Os encontros literários e as atividades de teatro são coordenados por professores da própria Unidade Educacional (preferencialmente), de qualquer área do conhecimento, que se predisponham a realizar o trabalho, considerados o seu perfil e a sua afinidade com a proposta.

Para o funcionamento do projeto, a equipe gestora e a equipe docente levam a proposta à reunião do Conselho Escolar, para conhecimento e anuência da comunidade. Após a ratificação da Supervisão Escolar e homologação do Projeto pelo diretor regional de educação, há uma mobilização conjunta, para divulgação nas salas de aula, e acolher as inscrições dos interessados. É apresentada aos alunos a Lista dos Acadêmicos, contendo apenas o número das Cadeiras Literárias que, na sequência, será preenchida pelo aluno interessado, de acordo com o autor pretendido, e que, geralmente, é definido durante o processo, nos encontros literários (GONÇALVES, 2015).

Excetuando-se a Cadeira Número 1, que é reservada para o aluno que representará o Patrono da Academia, as demais cadeiras literárias são numeradas na ordem em que vai surgindo o interesse. Não se estabelece o número máximo de alunos em cada turma, porém, este deve ser ajustado ao número de professores que vão assessorá-los. Os professores que decidem participar do projeto se identificam com essa prática porque reconhecem a importância da leitura e das diferentes estratégias de ensino.

Os educadores envolvidos no projeto frequentam os Cursos de Formação, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para subsidiar o trabalho e detalhar a metodologia utilizada na dinâmica das ações (GONÇALVES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente artigo pode-se concluir que o teatro dentro da escola trás vários benefícios principalmente quando usado para alfabetizar. Além disso, o teatro também ajuda na socialização e desenvolvimento da linguagem oral e corporal da criança. São inúmeras pesquisa que afirma os benéficos da linguagem de teatral no ambiente escolar.

Por tanto o teatro é, por excelência, uma atividade coletiva, pois o aluno pode aprender a ler através de jogos dramáticos, porque todo o jogo faz parte do mundo infantil. A integração de todos os meios de expressão pode ser observada na própria atividade global e dinâmica, realizada espontaneamente pelos estudantes no seu cotidiano: quando brinca, canta, joga, conta histórias, movimenta-se, enfim quando exprime das mais diferentes maneiras o seu potencial criativo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BERARDINELLI, C. Gil Vicente - Autos. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em 15/08/2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/08/2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em 15/08/2024.

CAVASSIM, Pedro Paulo. Notório saber em artes cênicas. Entrevista concedida a Libéria Rodrigues Neves. Belo Horizonte: 20 de nov, 2005.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista Científica – FAP, v. 3, jan./dez. de 2008. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624. Acesso em 15/08/2024.

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro – Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, vol. 9, n. 8. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v9i8.2815. Acesso em 15/08/2024.

GARCÍA, Javier González. Drama no desenvolvimento da educação emocional. Trad. Matheus Vinícius de S. Fernandes. In: CONTIERO, Lucinéia; SANTOS, Fernando Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. Pe-

dagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.

GONÇALVES, Maria Sueli Fonseca. Academia Estudantil De Letras, 2015. Disponível em: https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/academia-estudantil-de-letras. Acesso em 16/08/2024.

MATE, Alexandre. Apontamento bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil; Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. Fênix – Revista De História E Estudos Culturais, vol. 7, n. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/232. Acesso em 16/08/2024.

MENEGHET, Mickael; BUENO, Cléria M. L. Bitta. Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/hLPCz8gNZW5yLZgpHnzSG7v/. Acesso em 16/08/2024.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tânia. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007. Acesso em 16/08/2024.

SANTOS, Alinne Neyane dos. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública, 2012. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/geografia_humana2017/teatro_educa%E7%E3o2.pdf. Acesso em 16/08/2024.

UCAR, X. (1992). El teatro en lá animación sociocultural. Técnicas de intervención. Madrid: Diagrama, 1992. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11960/1537. Acesso em 15/08/2024.

VYGOTSKY, Lev S. LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexei. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo – SP: Ícone Editora Ltda., 2006.

_____. Psicologia da Arte. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2003

QUEM ACOLHE QUEM ACOLHE? O CUIDADO COM O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

RESUMO

O presente artigo, intitulado “Quem acolhe quem acolhe? O cuidado com o educador na educação inclusiva da primeira infância”, discute a importância do acolhimento e do cuidado voltado ao educador da Educação Infantil, especialmente no contexto das práticas inclusivas. Considerando que o professor é o principal mediador das experiências educativas e afetivas das crianças, o texto destaca a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa reflete sobre como a ausência de espaços institucionais de escuta e apoio emocional ao educador pode comprometer sua saúde mental e a qualidade das interações com as crianças. Defende-se, portanto, a necessidade de promover uma cultura de cuidado e valorização docente, reconhecendo o professor como sujeito sensível, ativo e essencial para a construção de uma educação infantil inclusiva, humanizadora e transformadora.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Inclusão. Acolhimento. Cuidado docente. Valorização do educador.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem conquistado crescente reconhecimento como a primeira e uma das mais importantes etapas da Educação Básica. Esse avanço é fruto da consolidação do direito à educação desde o nascimento e da compreensão de que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, o ingresso cada vez mais precoce das crianças nas instituições de ensino trouxe novos desafios à prática docente, ampliando as responsabilidades e a complexidade do papel do educador da primeira infância.

O professor da Educação Infantil não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador de experiências, emoções e descobertas. É aquele que observa, acolhe, interpreta e acompanha cada gesto e expressão das crianças, ajudando-as a construir significados sobre o mundo. No contexto da educação inclusiva, esse papel ganha ainda mais relevância, pois exige uma escuta atenta, sensibilidade e empatia para lidar com as diferenças e as singularidades de cada criança. Cuidar e educar, nessa perspectiva, tornam-se dimensões inseparáveis de uma mesma ação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam que o trabalho docente deve estar pautado no princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Isso significa reconhecer que o cuidado também é educativo, e que toda ação pedagógica envolve atenção, afeto e responsabilidade pelo bem-estar das crianças. O professor da Educação Infantil, portanto, atua como mediador entre o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e físico dos pequenos — uma função que exige não apenas formação teórica, mas também equilíbrio emocional e apoio institucional.

Contudo, apesar de sua importância inquestionável, o educador da primeira infância nem sempre encontra nas instituições o mesmo acolhimento que oferece às crianças. Muitas vezes, é cobrado a ser sensível, paciente e disponível, sem que lhe sejam oferecidos espaços de escuta, descanso ou reflexão. A ausência de políticas voltadas para o cuidado com o professor gera sobrecarga, adoecimento e sentimentos de isolamento. Diante disso, é fundamental questionar: quem acolhe quem acolhe?

A docência na Educação Infantil, especialmente na perspectiva inclusiva, requer um tipo de envolvimento que ultrapassa as dimensões técnicas do trabalho. O professor está constantemente imerso em relações humanas intensas, em que o afeto é parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando o educador não é reconhecido em sua integralidade — como sujeito que também sente, se emo-

ciona e precisa ser cuidado —, a qualidade desse trabalho é comprometida. O acolhimento, portanto, não pode ser entendido apenas como uma ação dirigida às crianças, mas como uma cultura institucional que deve abranger todos os envolvidos no processo educativo.

Refletir sobre o cuidado com o educador é, portanto, um ato político e ético. A saúde emocional e o bem-estar do professor são condições essenciais para a construção de uma educação infantil inclusiva e humanizadora. Cuidar de quem cuida é reconhecer que o professor é parte viva da escola, sujeito de direitos, emoções e aprendizagens. O educador que é acolhido tende a acolher melhor, fortalecendo o vínculo entre cuidar, educar e incluir.

Diante dessa realidade, este artigo, intitulado "Quem acolhe quem acolhe? O cuidado com o educador na educação inclusiva da primeira infância", propõe refletir sobre a necessidade de uma cultura de acolhimento também voltada aos educadores. Busca-se compreender como o cuidado institucional e emocional pode contribuir para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a valorização docente.

Para isso, propõe-se:

- Analisar o papel do educador da infância nas práticas de inclusão e acolhimento;
- Discutir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nas políticas e documentos oficiais;
- Compreender os impactos da falta de acolhimento emocional e institucional na vida dos educadores;
- Apontar caminhos e estratégias que promovam o cuidado com o educador e o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, ao discutir o cuidado com o educador como parte constitutiva da prática pedagógica, pretende-se reafirmar que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que acolhe a todos — crianças e adultos —, reconhecendo que o ato de ensinar é também um ato de cuidar. Afinal, o educador só consegue acolher genuinamente quando também é acolhido, ouvido e valorizado em sua trajetória profissional e humana.

O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR COMO FIGURA CENTRAL E SUAS MÚLTIPLAS DEMANDAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil, é a primeira etapa da Educação Básica, representa um espaço privilegiado de construção das bases emocionais, cognitivas e sociais das crianças. Dentro deste contexto, o educador assume papel primordial, sendo o elo que conecta o cuidar e o educar em um único movimento pedagógico. A prática docente na primeira infância exige sensibilidade, escuta e envolvimento constante, uma vez que o professor é quem acolhe, ensina e cria vínculos afetivos, tornando-se referência afetiva e simbólica para os pequenos.

Historicamente, o cuidado foi compreendido como uma ação assistencial, enquanto o ato de educar se associava à transmissão de conhecimento. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) consolidaram a compreensão de que cuidar e educar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico. Cuidar é também educar, pois toda ação que envolve atenção, afeto e escuta intencional contribui para o desenvolvimento integral da criança. Educar, por sua vez, envolve o cuidado em todas as suas formas, já que a aprendizagem só se realiza plenamente quando há segurança emocional e vínculos estabelecidos. O caderno ser docente na educação infantil do MEC sinaliza como é,

Importante dimensão de nossa reflexão refere-se ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos. Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito.

Essa compreensão do educador como figura

essencial no desenvolvimento das crianças torna ainda mais evidente a complexidade do trabalho na Educação Infantil. O professor não apenas garante a efetivação do direito à educação, mas também atua como mediador das experiências que dão sentido ao cotidiano escolar. Ele observa, interpreta, acolhe e organiza o ambiente de forma a permitir que as crianças possam explorar, criar e aprender em um espaço de segurança e confiança. É um trabalho que requer presença constante, sensibilidade e disponibilidade emocional, pois as crianças pequenas se desenvolvem em grande parte por meio das relações afetivas que constroem com os adultos que as cuidam e educam.

Na contemporaneidade, porém, as múltiplas demandas do cotidiano escolar têm se tornado um desafio significativo para o educador da infância. A inserção de crianças cada vez mais novas nas instituições de ensino, aliada à diversidade de contextos familiares e sociais, faz com que o professor precise lidar com uma ampla variedade de situações. Entre elas, estão o atendimento a crianças com deficiências, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas, o acompanhamento de processos de adaptação e socialização, além do compromisso com o planejamento pedagógico e a documentação das aprendizagens. Oliveira (2007 p. 245) explica que,

Hoje, considera-se que as crianças com necessidades educativas especiais são, antes de tudo, crianças e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, e não mais ser mantidas isoladas e interagindo em um mesmo pequeno grupo por muitos anos, o que leva a modificar muito pouco suas habilidades e conhecimentos.

Essa concepção reforça a importância de um ambiente escolar inclusivo, em que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam participar das experiências cotidianas e construir aprendizagens significativas. Nesse processo, o professor da Educação Infantil ocupa uma posição central, pois é ele quem observa, compreende e responde às necessidades individuais de cada criança, criando condições para que todas se sintam pertencentes e reconhecidas em suas singularidades. Essa prática requer não apenas formação teórica e sensibilidade pedagógica, mas também tempo, escuta e apoio coletivo.

O ACOLHIMENTO DO EDUCADOR: CUIDAR DE QUEM CUIDA

Contudo, a realidade mostra que o educador da primeira infância muitas vezes precisa lidar com essas múltiplas exigências em condições que nem sempre favorecem o desenvolvimento pleno de seu trabalho. As demandas emocionais e físicas decorrentes do cuidado direto como alimentar, trocar, acalmar e acolher somam-se às exigências pedagógicas e administrativas, tornando o cotidiano docente desafiador e, por vezes, exaustivo. O professor precisa estar atento a tudo: ao choro, à interação, à brincadeira, à segurança física, às expressões corporais e às manifestações de aprendizagem das crianças. Esse olhar integral sobre o grupo exige energia constante e uma presença emocional quase ininterrupta.

Segundo Vasconcelos (2025) explica que,

O trabalho docente, no geral, requer do professor dinamismo em sua prática, uma vez que a função de ensinar não se resume apenas ao desenvolvimento de conteúdos, envolvendo também o cuidado com a criança, com o futuro do estudante e com os sonhos que ele carrega. Soma-se a isso a quantidade de serviço que esse trabalho exige do professor, que extrapola o período dele na escola. Ademais, em casa, esse profissional tem suas próprias demandas, as quais se somam às demandas da escola.

Dessa forma, a docência na Educação Infantil ultrapassa os limites do trabalho técnico e assume um caráter profundamente humano e relacional. O professor se transforma em um articulador de experiências e emoções, um mediador entre o mundo interno da criança e o universo cultural e social que a cerca. Sua função é possibilitar vivências que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando os tempos e ritmos de cada

criança, e criando oportunidades de descobertas e aprendizagens por meio da brincadeira, da interação e do diálogo.
Entretanto, é necessário reconhecer que o exercício dessa docência sensível e comprometida exige condições institucionais adequadas. Espaços físicos acolhedores, número reduzido de crianças por professor, momentos de planejamento coletivo e formação continuada são aspectos fundamentais para que o educador consiga exercer plenamente sua função. Quando essas condições não são asseguradas, o risco de sobrecarga física e emocional aumenta, comprometendo não apenas a saúde do docente, mas também a qualidade do atendimento oferecido às crianças.
Além disso, a valorização do professor da Educação Infantil ainda é um desafio a ser enfrentado. Embora sua atuação seja decisiva nos primeiros anos da vida escolar, muitos profissionais enfrentam baixos salários, falta de reconhecimento social e escassas oportunidades de progressão na carreira. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a formação continuada deve ser entendida como um direito do professor e uma necessidade institucional, pois somente por meio da reflexão crítica sobre sua prática é possível ressignificar o trabalho cotidiano e fortalecer o vínculo entre cuidar e educar.

CAMINHOS PARA UMA CULTURA DE CUIDADO E ACOLHIMENTO DOCENTE

Pensar em uma educação infantil inclusiva e humanizadora requer que as instituições também desenvolvam uma cultura de cuidado voltada aos seus profissionais. O que significa entender que o bem-estar do educador impacta diretamente o bem-estar das crianças e a qualidade das práticas pedagógicas. Cuidar de quem cuida é um compromisso coletivo que envolve a gestão escolar, as políticas públicas e os próprios espaços de formação e reflexão docente. De acordo com Penteado (2018)

Entendemos, que a perspectiva do cuidado docente diz respeito, ainda, a mudanças nas formas dos profissionais da saúde lidarem com a promoção da saúde e a qualidade de vida docente. A problemática das condições do trabalho docente (que impacta no processo saúde doença-cuidado do professor como condição de risco para a produção de diversas formas de prejuízos, sofrimentos, adoecimentos e comprometimentos da saúde e da qualidade de vida) engendra uma complexidade que extrapola os limites da relação professor-alunos e do processo nsino-aprendizagem que ocorrem nas situações imediatas em sala de aula, nos contextos escolares.

Nesse sentido, refletir sobre o acolhimento do educador é reconhecer que o ato de ensinar e cuidar exige não apenas preparo técnico, mas também suporte emocional e institucional. O professor da Educação Infantil, ao estar constantemente envolvido em relações de afeto e atenção com as crianças, necessita igualmente ser acolhido, escutado e reconhecido em suas necessidades e limites. Quando o ambiente de trabalho oferece espaços de diálogo, apoio entre pares e escuta sensível por parte da equipe gestora, cria-se um clima organizacional que favorece o pertencimento e o comprometimento profissional.
O acolhimento docente, portanto, deve ser entendido como parte essencial da cultura escolar. Ele não se limita a ações pontuais, mas a uma postura institucional que valoriza o professor como sujeito ativo do processo educativo, alguém que aprende, ensina, sente e transforma. Essa perspectiva amplia o entendimento de que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade das relações entre os adultos que a constroem diariamente. Professores acolhidos tendem a acolher melhor as crianças, pois encontram na escola um espaço de confiança e respeito mútuo. Tardif (2014 p. 128) explica,

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um objeto, o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Essa afirmação de Tardif reforça a dimensão profundamente humana e relacional do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil. O professor não atua sobre objetos inertes, mas sobre sujeitos em formação, dotados de afetos, desejos e histórias. Cada gesto, olhar ou palavra carrega um potencial educativo, sendo permeado por emoções e vínculos que constroem o cotidiano escolar. Dessa forma, é impossível dissociar o fazer pedagógico do envolvimento emocional que o sustenta.

Quando o professor é reconhecido em sua integralidade — como sujeito que também sente, se cansa e precisa ser acolhido —, o ato educativo ganha potência. O cuidado com o educador passa, portanto, a ser uma condição ética e política para a consolidação de práticas inclusivas. Um profissional que encontra apoio e reconhecimento em seu ambiente de trabalho torna-se mais disponível emocionalmente para compreender e atender às singularidades das crianças, fortalecendo o vínculo entre cuidar, educar e incluir.

Desse modo, a construção de uma cultura institucional de acolhimento ao educador deve ser compreendida como parte integrante das políticas de qualidade na Educação Infantil. Essa cultura precisa valorizar os tempos de escuta e reflexão coletiva, o diálogo entre pares e a formação continuada voltada não apenas ao aprimoramento técnico, mas também ao desenvolvimento pessoal e emocional dos profissionais. É nesse espaço de cuidado mútuo que floresce uma educação verdadeiramente humanizadora, onde todos crianças e adultos são vistos como sujeitos de direitos, dignos de atenção, respeito e afeto. Em síntese, cuidar de quem cuida é reconhecer que a essência da Educação Infantil está nas relações. Uma escola que acolhe seus educadores promove, de forma concreta, o direito das crianças a uma educação sensível, inclusiva e significativa. Afinal, o educador só consegue oferecer acolhimento

genuíno quando também é acolhido, ouvido e valorizado em sua jornada.

CONCLUSÃO

Refletir sobre o acolhimento do educador na Educação Infantil é reconhecer que o ato de cuidar e educar ultrapassa as ações direcionadas apenas às crianças. Cuidar de quem cuida é um princípio ético e pedagógico que sustenta a qualidade das relações e, consequentemente, da prática educativa. O professor da primeira infância, ao lidar diariamente com as demandas emocionais e afetivas do seu grupo, necessita também de um espaço que o acolha, o escute e o fortaleça em sua trajetória profissional.

O trabalho docente é, antes de tudo, relacional. Envolve sensibilidade, escuta e disponibilidade afetiva. Como destacam autores como Tardif e Penteado, as relações que o professor estabelece em seu cotidiano são humanas e complexas, exigindo equilíbrio entre a dimensão pessoal e a profissional. Nesse sentido, a instituição

educativa precisa assumir a corresponsabilidade pelo bem-estar do educador, criando condições para que ele possa exercer sua função com qualidade, alegria e sentido.

Garantir tempos e espaços de diálogo, promover momentos de escuta entre equipe e gestão, investir em formação continuada e valorizar o trabalho coletivo são práticas que fortalecem o vínculo entre o educador e a instituição. Uma escola que acolhe seus profissionais cria um ambiente mais humano, cooperativo e sensível às necessidades de todos professores, crianças e famílias.

O acolhimento institucional, portanto, não se restringe a gestos pontuais de gentileza, mas deve constituir-se como uma cultura de cuidado presente nas relações cotidianas e nas políticas de gestão. É por meio dessa cultura que se constrói uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças e o bem-estar de quem as acompanha nesse processo.

Conclui-se, assim, que cuidar do educador é também cuidar da infância. O professor que se sente valorizado, amparado e reconhecido desenvolve uma prática mais sensível, reflexiva e acolhedora. Promover o acolhimento de quem educa é reafirmar o compromisso com uma educação pública, inclusiva e afetiva, que reconhece o ser humano em sua totalidade, seja ele criança ou

adulto.
Este artigo resulta de reflexões construídas a partir da vivência cotidiana no contexto da Educação Infantil, onde o olhar atento às relações, aos desafios e às potencialidades do educador se mostrou essencial para compreender a importância do acolhimento no ambiente escolar. A experiência prática, aliada ao estudo teórico, permitiu reconhecer que a docência na primeira infância é uma ação profundamente humana e que requer cuidado mútuo, valorização e escuta constante. Assim, reafirma- se o compromisso ético e afetivo de educar com sensibilidade, fortalecendo o vínculo entre o professor, a criança e a escola como espaço de aprendizagem e de vida.

REFERENCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 5 out. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3. ed.
São Paulo: Cortez, 2007.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 234– 254, jan./mar. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/tatia/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/85b98611-bd85- 4cfd-bce-4-77ec3c0a1fe7/Dialnet-AutonomiaDoProfessor-7094122.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Sônia Clara Rodrigues. Trabalho docente e trabalho doméstico de mães professoras que atuam na Educação Infantil do município de Caldas Novas, Goiás. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/4124/1/S%C3%B-4nia%20Clara%20R odrigues%20Vasconcelos.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

RESUMO
O presente estudo pretende compreender a função do supervisor de ensino, sua atuação nos processos pedagógicos na instituição escolar, e os desafios enfrentados na supervisão de ensino nas escolas públicas brasileiras.
No cotidiano escolar, a função do supervisor é estritamente delimitada ás questões de caráter pedagógico na escola. Os demais integrantes da equipe escolar, muitas vezes pensam que ele é um "fiscal de ensino" que observa aulas para apontar erros de professores, o que torna sua presença desagradável no ambiente escolar.
A função do supervisor escolar não se restringe somente em acompanhar o cumprimento do currículo escolar, mas abrange todas as questões pedagógicas da escola e compreender melhor suas atribuições e importância no processo de ensino é o início de uma parceria significativa.
PALAVRAS- CHAVE: Supervisão escolar, função, pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Importa que nos debrucemos sobre a educação e sua gestão para conhecê-las como elas são. Isso implica, em primeiro lugar, ultrapassar as aparências para encontrar sua raiz, isto é, detectar ou desvelar as múltiplas determinações [...] que acabam por determinar sua aparência, o jeito como as percebemos [...] somente o conhecimento da gestão como de fato ela é [...] fundamentam decisões que podem alterá-la. (WITTIMANN, 1993, p. 49,50).

Há tempos a gestão das escolas, principalmente das escolas públicas, ganhou espaço nas discussões e reflexões no cenário educacional brasileiro, por apresentar-se como essencial na promoção de melhorias da qualidade e desenvolvimento da educação.
Para Libâneo (2013) gerir uma escola é uma tarefa administrativa, e pensar a gestão deste espaço significa colocar-se á trilhar um caminho de desafios, visto que a gestão e organização da unidade escolar, são dimensões articuladas entre si, pois compreende que a escola não é separada em partes, mas um todo articulado.
Lück relata que:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada o conhecimento.(LÜCK, 2009, p. 24)

É visto que na educação brasileira, nasce um novo conceito sobre gestão escolar, que substitui a compreensão que havia de que o foco da gestão escolar é puramente administrativo, visto que os problemas a serem geridos na unidade educacional são complexos e de caráter também pedagógico, e demandam uma atenção articulada e conjunta para superar as dificuldades que se apresentam cotidianamente no chão da escola.
Ao pensar em gestão da unidade escolar, é normal que duas figuras ganhem maior destaque: diretor e coordenador pedagógico, mas essa gestão também é composta pela figura do supervisor escolar, que muitas vezes é responsável por mais de uma escola, mas que também compõem a gestão das unidades pelas quais se responsabiliza.
A educação brasileira atual devido ao avanço tecnológico e consequentemente ás mudanças dos paradigmas educacionais, desenvolveu um novo papel a ser desempenhado por profissionais da educação, renovando o conceito de suas funções e atuação: o professor deixou de ser possuidor do conhecimento e se tornou mediador dela enquanto o aluno passou a ser protagonista em seu processo

de construção do saber, o diretor passou a ser um mediador de relacionamentos e o supervisor um agente de mudança nos processos pedagógicos dentro da instituição escolar.
O papel do supervisor no ambiente escolar se restringe ás questões pedagógicas presentes nele. Identificar, analisar e criar hipóteses para solucionar as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino é o foco central de sua atuação. A contribuição e promoção para a formação continuada do corpo docente também é uma de suas significativas funções. Seu trabalho objetiva potencializar a ação docente ao ponto que o professor se sinta conectado com a complexa responsabilidade que a educação lhe exige.
A educação brasileira atual tem discutido e mudado o conceito de ensino-aprendizagem, e assimilar esta nova dinâmica pedagógica tem sido um desafio demonstrado por professores. Diante desta situação o supervisor escolar é o responsável pelas iniciativas de reflexão sobre o novo, para que metas e objetivos traçados no Projeto Pedagógico da escola sejam alcançados.
Entende-se, portanto, que o supervisor escolar deve ser alguém com um perfil criativo e dinâmico, persistente e participativo, com a ousadia necessária para despertar no professor a consciência da necessidade de sua contínua formação para a promoção de uma educação de qualidade. Atuar com princípios que promovam um ambiente escolar tranquilizador facilitará este relacionamento com o corpo docente, e este ambiente deve ser construído através de uma prática pedagógica humanista, livre e sempre justa, para que as situações que permeiam o ambiente escolar formem um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula. (HEIDRICK,2009).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 – Breve contextualização histórica da supervisão escolar.

Na educação brasileira, os primeiros considerados educadores foram os Jesuítas. Nesta época a educação não desempenhava um papel social de formação do homem, mas era meramente uma forma de exercer o controle social. Os padres jesuítas ministravam o ensino da fé católica para os índios, a fim de convertê-los.
As atividades de cunho realmente educativo parecido com a educação que conhecemos atualmente, começaram a ser organizadas no Brasil em 1549, porém ainda não havia a ideia de uma supervisão de ensino. A educação fundamentava-se na formação universal do homem cristão e direcionava-se somente para os filhos da elite. Era denominada como educação imperial.
Como a educação era baseada em ensinar a cultura colonial, seus conteúdos estavam distantes da realidade e sua metodologia era tradicional – aprendizado por memorização e raciocínio.
A coordenação pedagógica já existia, porém se manifestava mais de forma administrativa do ensino do que de forma pedagógica. Esta coordenação era exercida pelos então chamados “diretores de ensino”.
Após o Brasil conquistar sua independência, foi formulada no país a primeira lei relacionada a educação pública (15/10/1827), onde concentra no professor a responsabilidade pela docência e coordenação: formar monitores e coordenadores para a atuação no ensino. O decreto de lei ainda estabelecia princípios para a coordenação.
O regulamento educacional do período imperial estabelecia que a função coordenadora devesse ser exercida por agentes específicos para coordenação permanente, essa função foi atribuída ao inspetor geral que supervisionava todas as escolas, colégios, casas de educação pública e privada. (LIBÂNEO, 2002, p.59).

Surge então a função do supervisor escolar, denominado inicialmente como “inspetor geral”.

A profissão como conhecemos hoje, com as atribuições que conhecemos hoje, surge em 1931, com a reforma de Francisco Campos, através do Decreto de Lei 19.890 de 18/04/1931.

2.2 – Funções do supervisor escolar

Desde sua criação, as funções do supervisor escolar passaram por diversas alterações significativas. Os perfis apresentados foram diversos – fiscal do ensino, inspetor, controlador espontâneo; porém atualmente a função do supervisor é caracterizada pela colaboração com o professor no processo de construção do trabalho pedagógico. A orientação para a concretização da ação educativa também é parte importante de sua função no ambiente escolar.

As funções do supervisor pedagógico são diversas, por isso Brigs e Justmam (19--?) apud Nérici (1978, p.42,43) apontam algumas delas que segundo eles, são as mais significativas:

- Auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, a tais necessidades.
- Exercer liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades, buscando relações de cooperação de seu pessoal e estimulando o desenvolvimento dos professores em exercício, colocando sempre a escola mais próxima da comunidade.
- Ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos
- Identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direções promissoras.
- Estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos.

É importante compreender que parte da realização das funções do supervisor escolar

planejamento é a previsão da ação a ser realizada.
O planejamento deve estar baseado nas propostas, metas e objetivos definidos previamente no Projeto Político Pedagógico, pois o planejamento das ações resultará em uma satisfatória execução das mesmas e consequentemente comtemplará toda a proposta pedagógica estabelecida pela equipe escolar para o ano letivo.
A ação da supervisão escolar em relação ao planejamento, é orientar o professor na elaboração e norteá-lo sobre as possíveis ações necessárias para que ele seja satisfatório. Após análise e aprovação, o supervisor acompanha a realização das ações previamente planejadas.

Currículo

O currículo é um documento mais delimitado e conciso que objetiva a organização dos conteúdos a serem lecionados. Ele reflete a qualidade do ensino da escola. Deve comtemplar os conteúdos da base curricular nacional pré-estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura, mas também deve comtemplar conteúdos que abranjam a realidade social da comunidade na qual a escola está inserida.
O currículo está diretamente ligado ao que o aluno deverá aprender, e por ser um documento de extrema importância na educação e desenvolvimento do educando, o supervisor escolar tem a função de verificar se o mesmo está sendo cumprido.
Avaliação

A avaliação tem o objetivo de verificar se houve ou não aprendizagem significativa. Atualmente existem avaliações internas e externas – internas para verificar o nível de aprendizado de cada educando de forma individual; externa para verificar o nível de ensino do país.
O procedimento da avaliação é a coleta de dados, a análise de dados e a valorização dos resultados de acordo com critérios pré-estabelecidos. O supervisor escolar analisa o resultado destas avaliações para traçar juntamente com o professor, novas estratégias de ensino.

2.4 - A supervisão escolar com as atribuições da coordenação pedagógica.

Novas dimensões e perspectivas são dadas para a supervisão escolar enquanto coordenação pedagógica.
Segundo Ferreira (2003), a supervisão escolar enquanto coordenação pedagógica passa a ter um olhar estimulador da ação pedagógica. Se enfoque passa de um caráter normativo para um olhar crítico- reflexivo junto ao profissional docente.
Porém para que o trabalho da coordenação pedagógica flua e obtenha resultados positivos, o desenvolvimento de algumas questões é imprescindível:

- A coordenação pedagógica deve mantes um clima de abertura, para que o professor se sinta seguro em expor suas dificuldades profissionais e contribuir com ideias para melhorias no âmbito pedagógico da escola;
- O encorajamento deve estar presente na fala da coordenação pedagógica, afim de estimular o trabalho do professor;
- Demonstrar ao professor que ele não está sozinho diante das dificuldades que encontra na educação e que o ato de educar/ensinar é um trabalho grupal, é a iniciativa que o coordenador pedagógico deve ter para o fortalecimento grupal;
- A troca de experiência deve estar sempre presente na coordenação pedagógica. Entender que não há melhores saberes, mas saberes diferentes que se completam é extremamente importante para uma coordenação pedagógica de sucesso.

Segundo Ferreira (2003, p.54) o coordenador pedagógico trabalha sobre a questão do processo de transformação. Deve buscar caminhos alternativos, sem ser ausente na caminhada coletiva. Diante disso, pode-se afirmar que a ação da coordenação pedagógica comtempla dimensões atitudinais e procedimentais.
Ainda cabe ao coordenador pedagógico o papel de constante pesquisador, pois é responsável por si antecipar em conhecer o novo para então transmiti-lo à equipe de professores nas formações continuadas dentro da escola.
É importante enfatizar que todas as ações a serem tomadas pela equipe de coordenação

pedagógica visam comtemplar o que foi previamente estabelecido no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, e todo o seu esforço deve se voltar para que os objetivos sejam alcançados. Contribuir com a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, resgatando junto aos professores métodos de transformações / inovações das práticas pedagógicas.

2.5 - O supervisor escolar como contribuinte na formação continuada do professor

Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula (HEIDRICH, 2009).

A educação é uma área que passa por constantes mudanças e reformulações, tanto em questões legislativas quanto em questões metodológicas / pedagógicas.

Os desafios enfrentados no cotidiano escolar exigem do professor uma formação além da solicitada para o início da prática docente. O professor deve continuamente atualizar-se sobre todas as questões relacionadas à educação nacional, sejam elas legislativas e/ou pedagógicas – pois ambas refletem em seu trabalho.

A busca por essa atualização de saberes deve partir do próprio educador, porém isto não desvincula a responsabilidade que a supervisão pedagógica tem de contribuir para a formação continuada dos professores que compõem o corpo docente da unidade escolar.

A formação continuada na escola é importante para o desenvolvimento do trabalho coletivo de forma participativa, onde o foco deve ser os saberes profissionais emergentes, e nesta situação o supervisor atua como articulador das reflexões sobre a ação educativa. “Supervisionar e administrar as atividades desenvolvidas na formação continuada é um dos focos de fundamental importância no trabalho do gestor. ” (NÓVOA, 2002, p. 59)

Porém é importante salientar que para que a formação continuada articulada pelo supervisor escolar seja motivadora e significativa, é importante que ambas as partes envolvidas neste processo – supervisão e corpo docente

– procurem manter um canal de comunicação aberto, possibilitando uma cooperação mútua significativa, o que pode ser uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, resultando na melhoria da qualidade da ação educativa.

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo, atualizações, discussões e troca de experiências. A formação continuada só faz sentido quando também é valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer. (FUSARI, 2007, p. 81)

Compreende-se, portanto, que a formação continuada objetiva não somente a investigação e troca de conhecimento dos profissionais da educação, mas traz consigo a responsabilidade de transformar conceitos para contribuir com o desenvolvimento da pratica educativa e consequentemente com o progresso efetivo da escola e dos indivíduos que a constituem.

3. Considerações finais

Este estudo teve por objetivo explanar o trabalho do supervisor escolar e ressaltar alguns dos desafios por ele encontrados em sua prática no cotidiano escolar.

Diante de suas atribuições expostas nesta pesquisa de revisão, pode afirmar que seu papel consiste em uma somatória de ações que objetivam a contribuição no processo de ensino- aprendizagem através do cumprimento das ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola. Dentre esta somatória de ações, também cabe a supervisão escolar contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensino, resgatando junto ao professor valores que podem trans-

formar as práticas pedagógicas.

Um de seus maiores desafios concentra-se na construção do bom relacionamento interpessoal. A estruturação de um ambiente harmônico e tranquilo motivado pelo constante busca por um ensino de qualidade também é um desafio que o supervisor enfrenta diariamente.

Na atual situação educacional brasileira, a função deste profissional da educação é indispensável, visto que se constitui na organização do trabalho pedagógico.

A escola por sua vez, no paradigma da educação atual, é formar pessoas conscientes de seus direitos e cumpridoras de seus deveres, pessoas fortalecidas pelo conhecimento que possuem e que se orgulhem de seus saberes adquiridos. Cidadão críticos que contribuem com a sociedade na qual vivem e capazes de conquistar seu espaço no mundo do trabalho, adquirindo sua realização profissional. Neste contexto, a função profissional do supervisor escolar é imprescindível na contribuição para a formação integral do indivíduo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo; Loyola, 2001.

FERREIRA, Naura Silva C. (coord.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. Da formação à ação. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURASI, José Cerchi. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E.B.G; 8º ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HEIDRICH, G. Os caminhos para a formação de professores. Rev. Nova Escola, [S.l.], 2. ed., 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. rev. E ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

.Liderança em gestão escolar. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,2010.

NÉRICI, I. G. Introdução à Supervisão Escolar. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1978.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa. Dom Quixote, 2002.

PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. O supervisor na escola reflexiva: gestão-formação-ação! Linguagem, educação e sociedade. Teresina, n. 13, p. 58-65, jul./dez. 2005.

RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 8ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARTA PEREZ GONÇALVES

RESUMO:
O presente artigo tem como objetivo refletir, de forma ampliada, sobre a relevância das múltiplas linguagens no processo de alfabetização de jovens e adultos, entendendo a EJA como um espaço formativo que reconhece e valoriza os saberes prévios, as trajetórias individuais e as diversas formas de expressão dos sujeitos que a compõem. Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como apropriação do código escrito e passa a integrar um processo mais amplo, que envolve a leitura crítica da realidade, tal como defendido por Paulo Freire. Assim, articulam-se linguagens verbais, corporais, artísticas, culturais e tecnológicas como meios legítimos de construção e partilha de conhecimento.A partir de uma pesquisa bibliográfica de natureza reflexiva, o artigo discute de que modo o trabalho pedagógico pautado na diversidade linguística pode promover práticas educativas mais inclusivas, contextualizadas e dialógicas. Considera-se que o uso de múltiplas linguagens não só amplia as possibilidades de aprendizagem, como também contribui para fortalecer a autoestima, a autonomia e a capacidade crítica dos educandos, favorecendo processos de emancipação individual e coletiva. Dessa forma, o estudo reforça a importância de uma EJA que acolha a pluralidade cultural e experiencial de seus participantes, e que, por meio de abordagens pedagógicas sensíveis e integradoras, potencialize o papel social transformador da alfabetização.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Linguagens. Inclusão. Paulo Freire

Introdução

A alfabetização de jovens e adultos (EJA) constitui-se como um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das tarefas mais nobres da educação brasileira e de qualquer sociedade comprometida com a equidade. Trata-se de um campo que exige sensibilidade, empatia e compreensão profunda das trajetórias diversas e, por vezes, marcadas por rupturas, exclusões e resistências que caracterizam a vida dos educandos. A EJA ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: ela envolve um compromisso ético e político com a transformação social, com o reconhecimento da dignidade humana e com a garantia do direito à educação em todas as fases da vida.

Os sujeitos que chegam à EJA carregam consigo experiências, memórias e saberes construídos no trabalho, na família, nas práticas comunitárias e nas múltiplas relações que estabelecem com o mundo. Estas vivências constituem um repertório rico que deve ser valorizado no processo de alfabetização. Assim, aprender a ler e a escrever não pode ser entendido como um ponto de partida vazio, mas como uma continuidade de aprendizagens já iniciadas ao longo da vida. O papel do educador, portanto, é criar pontes entre esses conhecimentos prévios e os novos conteúdos, promovendo situações de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos estudantes, reforcem a autoestima e ampliem sua capacidade de participação social.

Nesse sentido, a perspectiva das múltiplas linguagens surge como uma abordagem potente e necessária. Ela propõe que o ensino e a aprendizagem ultrapassem os limites da leitura e da escrita tradicionais, incorporando diferentes modos de expressão — oralidade, artes visuais, música, movimento corporal, mídias digitais, práticas culturais comunitárias e outras formas simbólicas — como caminhos legítimos de construção de sentido. Ao considerar essas linguagens, o processo educativo torna-se mais inclusivo, dinâmico e significativo, permitindo que os estudantes se reconheçam nas atividades propostas e encontrem diversas formas de comunicar, interpretar e transformar o mundo.

Essa concepção dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire, que defende a leitura de mundo como fundamento da leitura da palavra e compreende a educação como prática da liberdade. Sob essa ótica, alfabetizar não é apenas ensinar códigos gráficos, mas possibilitar que os sujeitos

compreendam sua realidade, questionem as estruturas que os cercam e se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa. Incorporar múltiplas linguagens na EJA significa, portanto, reconhecer a pluralidade cultural, estimular o protagonismo dos estudantes e promover práticas educativas que respeitem e valorizem as identidades que se encontram na sala de aula.

1 - A alfabetização de jovens e adultos no contexto brasileiro

1.1 Desigualdades históricas e negação do acesso à educação

A história da EJA no Brasil está diretamente ligada ao processo de exclusão educacional que marcou o país desde o período colonial. Durante séculos, a alfabetização foi um privilégio reservado às elites políticas e econômicas, enquanto grande parte da população — sobretudo negros escravizados, indígenas, trabalhadores rurais e mulheres — era impedida de frequentar escolas ou de aprender a ler e escrever. Essa exclusão estrutural resultou em índices alarmantes de analfabetismo e contribuiu para fortalecer desigualdades sociais profundas.
Mesmo após a República e a modernização econômica, o acesso à educação permaneceu desigual. Muitas iniciativas de alfabetização limitavam-se à necessidade de formar mão de obra barata para sustentar os processos industriais. O ensino para jovens e adultos era instrumental, tecnicista e estava longe de cumprir uma função emancipadora.
1.2 Visão tecnicista da alfabetização

Por décadas, a alfabetização foi tratada como um simples processo de aquisição das competências de leitura e escrita. A prática pedagógica era centrada em exercícios de repetição, memorização e decodificação, sem articulação com a vida concreta dos educandos. Essa concepção reducionista ignorava os aspectos culturais, sociais, políticos e cognitivos da aprendizagem. O resultado era um aprendizado superficial, descontextualizado e insuficiente para promover autonomia intelectual e cidadania.
1.3 A ruptura epistemológica trazida por Paulo Freire

Com Paulo Freire, emerge uma nova compreensão de alfabetização: a alfabetização como ato político, cultural e social. Freire ressignifica o processo educativo ao afirmar que:

a leitura do mundo antecede a leitura da palavra;

aprender exige problematizar a realidade;

educar é um ato de conscientização;

o educando é sujeito ativo da aprendizagem;

a educação deve promover emancipação e transformação social.

Freire denuncia práticas bancárias de ensino e propõe uma pedagogia dialógica e libertadora. Em vez de reduzir o aluno a um recipiente vazio, sua proposta reconhece o educando como sujeito histórico e crítico, capaz de interpretar e transformar sua realidade.
1.4 Transformação da EJA como espaço de diálogo e construção coletiva

A partir das contribuições freireanas, os programas de EJA passam a ser compreendidos como espaços de:

troca de experiências;

diálogo horizontal entre educador e educando;

reconhecimento de saberes populares;

construção coletiva do conhecimento;

fortalecimento da identidade cultural;

reflexão e criticidade.

A alfabetização deixa de ser vista como técnica e passa a ser entendida como prática social e política, carregada de significados.
1.5 A EJA como instrumento de inclusão e cidadania

A alfabetização de jovens e adultos assume, então, um papel mais amplo: formar sujeitos críticos e conscientes. Ela se torna um instrumento de:

combate à exclusão social;

promoção de autonomia;

empoderamento político;

acesso a direitos e serviços;

participação ativa na sociedade;

resgate da autoestima e dignidade.

O educando passa a compreender sua própria inserção no mundo e torna-se capaz de influenciar as estruturas sociais que o cercam.

1.6 Desafios contemporâneos da EJA

Apesar dos avanços, muitos desafios persistem no Brasil:

evasão escolar elevada;

falta de políticas públicas consistentes;

preconceito estrutural contra a EJA;

escassez de recursos pedagógicos;

ausência de formação docente específica;

precarização das escolas públicas;

desigualdades regionais;

analfabetismo funcional crescente.

Ainda assim, a EJA segue como uma ferramenta fundamental de transformação e inclusão, especialmente para populações periféricas.

1.7 EJA como prática contínua de diálogo e emancipação

Alinhada às ideias de Freire, a EJA deve ser vista como processo contínuo que:

reconhece a multiplicidade de saberes;

valoriza trajetórias de vida;

articula múltiplas linguagens;

promove consciência crítica;

estimula a transformação da realidade social.

É um espaço de reconstrução de histórias, identidades, possibilidades e cidadania.

2. As múltiplas linguagens na alfabetização

2.1 O conceito de múltiplas linguagens

O termo “múltiplas linguagens” refere-se às diversas formas por meio das quais o ser humano expressa ideias, sentimentos e percepções. Inclui:

linguagem verbal oral e escrita;

linguagem corporal;

linguagem visual;

linguagem musical;

linguagem gestual;

linguagem artística;

linguagem digital;

linguagem midiática.

Cada uma é uma forma legítima de comunicação e expressão.

2.2 Múltiplas linguagens no contexto da EJA

Na EJA, muitos educandos já dominam diversas linguagens construídas ao longo da vida, mesmo que não dominem a escrita convencional. Isso inclui:

linguagem do trabalho;

linguagem da oralidade comunitária;

linguagem religiosa;

linguagem da cultura popular;

linguagem do cotidiano.

Valorizar essas linguagens humaniza o processo de alfabetização e fortalece o vínculo com a aprendizagem.

2.3 Relação com Vygotsky e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Vygotsky afirma que:

a aprendizagem ocorre na interação social;

a linguagem é mediadora do pensamento;

o desenvolvimento intelectual depende do contexto cultural;

o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento.

Assim, incluir múltiplas linguagens amplia as possibilidades cognitivas e comunicativas dos educandos da EJA.

2.4 Linguagens como mediadores simbólicos

Vygotsky destaca que mediadores simbólicos — como imagens, música, histórias, vídeos — ampliam a construção de significados. Na EJA, podem ser usados para:

fomentar debates;

ampliar o vocabulário;

estimular a leitura de mundo;

facilitar a compreensão de textos escritos;

conectar o conteúdo à realidade concreta.

2.5 Linguagens e inclusão cultural

A sala de aula torna-se espaço de:

expressão identitária;

compartilhamento de experiências de vida;

respeito à diversidade cultural;

construção colaborativa de sentidos.

Esse processo fortalece o protagonismo dos educandos.

3. A linguagem como prática social

3.1 A perspectiva de Bakhtin Para Bakhtin:

a linguagem é dialógica;

toda palavra é resposta a outra palavra;

não há neutralidade no discurso;

a linguagem é permeada por valores, ideologias e relações de poder.

A alfabetização, portanto, não pode ser neutra ou desvinculada da realidade social.

3.2 Linguagem e ideologia

Segundo Bakhtin:

toda palavra é um signo ideológico;

o discurso revela posições sociais;

ao falar, o sujeito se posiciona no mundo.

Assim, alfabetizar é inserir o educando no universo das relações sociais, políticas e culturais.

3.3 Linguagem como espaço de luta social

A sala de aula de EJA é espaço onde diferentes discursos se encontram:

discurso popular;

discurso acadêmico;

discurso político;

discurso midiático.

O educando precisa reconhecer que os discursos carregam intencionalidades e disputas simbólicas.

3.4 Alfabetização como empoderamento

Ao desenvolver consciência da função social da linguagem, o educando:

compreende relações de poder;

questiona injustiças;

torna-se crítico;

torna-se ativo na sociedade.

Aqui, ler e escrever são atos políticos.

4. As tecnologias digitais como linguagem contemporânea

4.1 O papel das tecnologias na sociedade atual

As tecnologias digitais criaram novas linguagens e formas de interação, como:

textos multimodais;
vídeos;

memes;

áudios;

plataformas digitais;

redes sociais.

Ler e escrever hoje exige interpretar e produzir multimídias.

4.2 Tecnologias digitais e inclusão na EJA

Para muitos educandos da EJA, o celular é o principal instrumento de:

comunicação;

acesso à informação;

trabalho;

sociabilidade.

Ele pode e deve ser um aliado pedagógico.

4.3 As tecnologias como mediadores do ensino

Segundo Kenski, as tecnologias:

transformam modos de ensinar e aprender;

reconfiguram as práticas pedagógicas;

não são neutras;

ampliam possibilidades cognitivas.

Por isso, precisam ser usadas de modo crítico e intencional.

4.4 Alfabetização digital

Alfabetizar jovens e adultos no século XXI implica ensinar:

como ler ambientes digitais;

como interpretar múltiplas linguagens;
como identificar fake news;

como navegar com segurança.

4.5 Personalização e autonomia

As tecnologias permitem:

diversificar métodos;

atender diferentes ritmos;

tornar o processo mais significativo;

recuperar lacunas de aprendizagem.

Elas democratizam o acesso ao conhecimento.

Considerações Finais

Compreender o papel das múltiplas linguagens na alfabetização de jovens e adultos é um passo fundamental para expandir a visão de alfabetização. A aprendizagem não deve se restringir ao ensino da leitura e escrita convencionais, mas deve envolver a criação de situações de comunicação significativas, que integrem linguagem, cultura e experiência de vida. A diversidade linguística e cultural presente nas turmas da EJA não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma rica fonte de aprendizado e troca de saberes, que enriquece o processo educativo.

A partir das reflexões apresentadas neste artigo, fica claro que a EJA necessita adotar metodologias mais participativas, dialógicas e criativas. Essas abordagens são essenciais para que o aluno se reconheça como sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem, capaz de refletir sobre sua realidade e agir sobre ela. A incorporação de linguagens artísticas, corporais e digitais no processo pedagógico não só desperta o interesse dos educandos, mas também fortalece os laços afetivos e comunitários, além de promover uma educação mais engajada e transformadora.

É necessário, ainda, reafirmar a urgência de políticas públicas contínuas e de uma formação docente especializada, que prepare os educadores para atuarem de forma eficaz e sensível em um campo tão desafiador quanto a alfabetização de jovens e adultos. Para que a EJA cumpra seu papel emancipador, é essencial que os professores recebam capacitação adequada para lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino, reconhecendo a diversidade cultural e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Em última análise, alfabetizar jovens e adultos vai muito além da simples transmissão de habilidades cognitivas. Trata-se de um ato de esperança e de compromisso com a transformação social, que visa formar indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. A verdadeira alfabetização é aquela que possibilita o exercício da cidadania plena e a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

Referências Bibliográficas

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. A alfabetização e o letramento: o lugar das múltiplas linguagens. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: temas e questões. São Paulo: Contexto, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

MARTINS, Marilda. A alfabetização na perspectiva da educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2009.

GÓMEZ, Carla. A educação de jovens e adultos e a questão da linguagem: práticas pedagógicas no contexto das múltiplas linguagens. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

MAYARA MATOS DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando os desafios, responsabilidades e contribuições desse profissional na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão vai além da simples presença física do aluno na sala de aula, exigindo uma atuação efetiva, reflexiva e colaborativa entre os diferentes agentes educacionais. Nesse contexto, o professor de apoio assume uma função mediadora, promovendo a adaptação curricular, o uso de recursos de acessibilidade e o fortalecimento da autonomia e da participação social do estudante. A atuação desse profissional também envolve o diálogo com o professor regente, a equipe gestora e as famílias, garantindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às necessidades individuais de cada educando. Por meio dessa análise, busca-se compreender como a prática do professor de apoio contribui para a efetivação da política de educação inclusiva prevista na legislação brasileira, favorecendo uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e no direito à aprendizagem de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Professor de apoio. Educação inclusiva. Mediação pedagógica. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas do sistema educacional brasileiro. Mais do que uma política pública, a inclusão representa um compromisso ético e social com o direito de todos à educação, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor de apoio torna-se central, uma vez que esse profissional atua diretamente na promoção de práticas pedagógicas que favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de marcos legais e diretrizes que asseguram o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre esses dispositivos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inserção desses estudantes nas classes comuns do ensino regular; e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado. Esses marcos reforçam o princípio de que a escola deve se organizar para atender à diversidade, não o contrário.

Nesse cenário, o professor de apoio — também denominado professor de educação especial, professor de atendimento educacional especializado (AEE) ou mediador pedagógico — assume uma função estratégica. Sua atuação não se limita à assistência individualizada do aluno com deficiência, mas se estende à construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Ele atua como facilitador da aprendizagem, orientando o professor regente quanto às adaptações curriculares, à utilização de recursos de acessibilidade e à implementação de metodologias que respeitem o ritmo, as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Ao contrário de uma visão assistencialista, o papel do professor de apoio se ancora em uma perspectiva emancipadora, que reconhece o estudante com deficiência como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo educativo. Essa concepção está alinhada aos princípios defendidos por Paulo Freire (1996), ao enfatizar que educar é um ato de amor, coragem e compromisso com a transformação social. O professor

de apoio, portanto, deve atuar não como alguém que "faz pelo aluno", mas como aquele que cria condições para que o estudante possa aprender, participar e se expressar de forma autônoma e significativa.

É importante compreender que o trabalho inclusivo demanda uma atuação articulada entre todos os profissionais da escola. O professor de apoio atua em parceria com o professor regente, a equipe gestora, os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e as famílias. Essa articulação é fundamental para garantir que as ações pedagógicas estejam alinhadas e que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma coerente e colaborativa. Assim, o apoio deixa de ser uma função isolada e passa a ser parte integrante da prática coletiva da escola.

A presença do professor de apoio no espaço escolar também contribui para a construção de uma cultura de acolhimento e pertencimento. Quando a escola reconhece e valoriza a diferença, ela fortalece os vínculos entre os sujeitos, promove o respeito mútuo e amplia as possibilidades de convivência entre todos. Essa dimensão relacional é essencial, pois o processo de inclusão não se restringe à dimensão pedagógica, mas envolve aspectos emocionais, sociais e éticos. O professor de apoio, ao atuar com sensibilidade e empatia, favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança dos estudantes com deficiência, permitindo que eles se sintam parte efetiva da comunidade escolar.

Entretanto, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há inúmeros desafios a serem superados na prática cotidiana das escolas. Muitas vezes, o professor de apoio enfrenta a falta de formação continuada específica, a ausência de recursos materiais e tecnológicos adequados e a resistência de alguns profissionais que ainda veem a inclusão como um obstáculo e não como um direito. Além disso, há situações em que o número de alunos com deficiência é elevado em relação à capacidade de atendimento, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas públicas mais efetivas, investimentos em formação docente e uma mudança de mentalidade na cultura escolar.

A formação inicial e continuada do professor de apoio é um ponto crucial para a efetivação de práticas inclusivas. É necessário que esse profissional possua conhecimentos sólidos sobre as diferentes deficiências, sobre o desenvolvimento humano e sobre metodologias de ensino diversificadas. Mais do que isso, é preciso que ele seja um sujeito reflexivo, capaz de compreender que cada aluno aprende de maneira singular e que o processo educativo deve ser constantemente replanejado. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia pronta, mas um movimento ético, político e pedagógico em favor da diversidade.

A atuação do professor de apoio também implica uma postura de constante escuta e diálogo com os estudantes, reconhecendo suas formas de comunicação, expressão e interação. A partir desse olhar sensível, o profissional pode identificar potencialidades e desenvolver estratégias personalizadas de ensino, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos. Dessa forma, a inclusão escolar se torna uma prática viva, que se renova a cada experiência e que tem no professor de apoio um de seus principais agentes transformadores.

Além do campo pedagógico, o professor de apoio desempenha um papel importante na sensibilização da comunidade escolar. Sua presença ajuda a desconstruir preconceitos e a combater o capacitismo, promovendo uma visão mais humana e empática da deficiência. Ao compartilhar experiências e reflexões, ele contribui para que todos os profissionais da escola compreendam que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e que o sucesso do estudante com deficiência depende do envolvimento de todos.

Assim, discutir o papel do professor de apoio no processo de inclusão escolar significa refletir sobre o próprio sentido da educação. Trata-se de repensar práticas, questionar paradigmas e construir uma escola verdadeiramente democrática, que valoriza as diferenças e reconhece em cada sujeito a possibilidade de aprender e ensinar. Essa reflexão é urgente, especialmente em um cenário educacional que ainda carrega marcas históricas de exclusão e segregação.

Portanto, este estudo propõe-se a analisar, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a importância do professor de apoio na efetiva-

ção da educação inclusiva, identificando suas funções, desafios e contribuições no contexto escolar. Busca-se compreender como sua atuação pode promover uma aprendizagem significativa e uma convivência baseada na equidade e no respeito à diversidade. A partir dessa análise, pretende-se reafirmar que a inclusão não é um favor, mas um direito — e que o professor de apoio é um agente fundamental na construção de uma escola para todos.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O SEU PODER DE ENSINAR

A inclusão educacional constitui-se como um dos pilares mais significativos das políticas contemporâneas de educação e dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. Ela representa um avanço civilizatório ao propor que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, culturais, sociais ou econômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças. Mais do que uma diretriz política, a inclusão é um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. O poder de ensinar que a inclusão carrega não reside apenas em suas metodologias ou estratégias, mas, sobretudo, na capacidade de transformar olhares, atitudes e relações dentro e fora da escola.

> (...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Ao longo da história, a educação foi marcada por práticas de exclusão e segregação. Durante muito tempo, o sistema escolar foi estruturado para atender apenas aos considerados “aptos”, enquanto os demais eram invisibilizados, institucionalizados ou simplesmente privados do direito à aprendizagem. Esse modelo excludente refletia uma visão de mundo baseada na homogeneidade e no controle, em que o diferente era visto como problema, desvio ou deficiência. A partir das últimas décadas do século XX, com a emergência dos movimentos de direitos civis e das discussões sobre diversidade e equidade, o paradigma da inclusão começou a se consolidar. O Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), passou a reconhecer a educação inclusiva como princípio fundamental da educação pública.

A inclusão educacional, nesse contexto, não se limita à presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela implica a construção de ambientes pedagógicos que reconheçam e acolham as singularidades de cada estudante, oferecendo condições reais de aprendizagem e participação. Isso significa repensar o currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e, principalmente, as concepções de normalidade que ainda permeiam o cotidiano escolar. O poder de ensinar da inclusão está justamente em sua capacidade de questionar o modelo tradicional de ensino — aquele que valoriza o desempenho padronizado, a competição e a homogeneização — e substituí-lo por um modelo que celebra a diversidade como fonte de riqueza e aprendizado coletivo.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato político e libertador. A inclusão educacional materializa essa perspectiva ao reconhecer que cada sujeito carrega em si um modo único de ver, sentir e compreender o mundo. Quando a escola se abre para essa diversidade, ela aprende com seus próprios educandos. Cada aluno, com suas experiências, limitações e potencialidades, torna-se um espelho que reflete à escola o quanto ainda é preciso evoluir em empatia, solidariedade e humanidade. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um processo de ensinar pessoas com deficiência, mas um movimento de reaprendizagem da própria escola — uma escola que também precisa se educar para incluir.

O poder de ensinar da inclusão educacional manifesta-se, sobretudo, nas pequenas transformações do cotidiano. Está presente quando um professor adapta sua linguagem

para se fazer compreender; quando colegas aprendem a esperar o tempo do outro; quando a empatia substitui o preconceito; e quando o sucesso de um aluno passa a ser celebrado como conquista coletiva. São gestos simples, mas que representam a essência da convivência humana e o verdadeiro sentido da educação: aprender juntos. A presença de um aluno com deficiência em uma sala de aula é uma oportunidade de crescimento não apenas para ele, mas para todos os envolvidos — professores, gestores, colegas e comunidade.

Nesse processo, o papel do educador é central. O professor precisa se reinventar constantemente, compreendendo que a inclusão exige flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético. O desafio está em reconhecer que não há receitas prontas, e que cada aluno demanda uma abordagem singular. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não é uma metodologia, mas uma atitude; é uma forma de olhar o outro e de acreditar que todos são capazes de aprender, cada um ao seu modo e em seu tempo. Essa crença transforma o ato de ensinar em uma experiência profundamente humana e formadora. Ensinar, nesse contexto, não é apenas transmitir conhecimento, mas acolher, escutar, compreender e construir saberes de maneira colaborativa.

A inclusão educacional também tem o poder de ensinar a sociedade. A escola, ao ser inclusiva, torna-se um microcosmo social que irradia valores de respeito e equidade para além de seus muros. Quando uma criança cresce em um ambiente onde as diferenças são valorizadas e a empatia é cultivada, ela leva consigo esses princípios para sua vida adulta, contribuindo para uma cultura de paz e solidariedade. Assim, o impacto da inclusão vai muito além da aprendizagem escolar; ela contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Contudo, o caminho da inclusão ainda é permeado por desafios significativos. A falta de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, a ausência de acessibilidade arquitetônica e a permanência de atitudes capacitistas são obstáculos que comprometem a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. É necessário compreender que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de apoio ou do educador da sala de aula regular, mas um projeto coletivo de toda a comunidade escolar. Gestores, professores, funcionários, famílias e poder público precisam atuar de forma integrada, criando condições para que o direito à educação inclusiva seja, de fato, garantido.

O poder de ensinar da inclusão também está na capacidade de inspirar esperança e resiliência. Ao acompanhar o desenvolvimento de um aluno com deficiência, a escola testemunha processos de superação e conquista que revelam a força do ser humano diante das adversidades. Cada avanço, por menor que pareça, simboliza o resultado de um esforço conjunto — do aluno, da família, dos professores e da comunidade escolar. Essa experiência ensina que o sucesso educacional não se mede apenas por notas ou avaliações, mas pela transformação de vidas, pela ampliação de horizontes e pela construção de novos significados para o aprender.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão educacional amplia as fronteiras do ensino, pois convida o professor a explorar diferentes linguagens, tecnologias e estratégias didáticas. As práticas inclusivas demandam o uso de tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa, metodologias ativas e avaliações flexíveis. Essas práticas, quando bem aplicadas, beneficiam não apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e significativo. Nesse sentido, a inclusão tem o poder de ensinar a própria escola a inovar e a repensar suas formas de ensinar e aprender.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistri-

buição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Em uma perspectiva filosófica, a inclusão educacional nos ensina sobre o valor da alteridade — a capacidade de reconhecer e respeitar o outro em sua singularidade. Como propõe Emmanuel Lévinas (1993), a ética nasce no encontro com o outro; é nesse encontro que o eu se transforma e aprende a responsabilidade pelo mundo. A escola inclusiva, ao promover esse encontro diariamente, torna-se um espaço de formação ética, onde o aprendizado vai além dos conteúdos curriculares e alcança as dimensões mais profundas da existência humana.

Em síntese, a inclusão educacional é um movimento pedagógico e humano que ensina a todos os que dela participam. Ensina que cada sujeito é único e que o verdadeiro aprendizado nasce do respeito às diferenças. Ensina que educar é um ato de coragem, pois implica desconstruir preconceitos e enfrentar desafios. Ensina que o conhecimento é plural, vivo e diverso. Ensina, sobretudo, que a escola só cumpre sua função social quando acolhe a todos, sem exceção. O poder de ensinar da inclusão está em sua capacidade de transformar não apenas o aluno, mas toda a comunidade educativa — fazendo da educação um instrumento de emancipação e de esperança.

Assim, compreender a inclusão educacional e o seu poder de ensinar é reconhecer que a educação é, antes de tudo, um processo de humanização. É admitir que cada encontro em sala de aula carrega em si a possibilidade de aprendizado mútuo e de construção de um mundo mais justo e sensível. E é reafirmar que a verdadeira escola não é a que seleciona, mas a que acolhe; não é a que exclui, mas a que transforma; não é a que ensina apenas conteúdos, mas a que ensina humanidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO

A formação docente ocupa um papel central nas discussões contemporâneas sobre a qualidade e a efetividade da educação inclusiva. Em um cenário em que a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo das relações humanas e das práticas pedagógicas, torna-se indispensável refletir sobre como os professores estão sendo preparados para acolher, compreender e ensinar todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A formação do educador, tanto inicial quanto continuada, é um dos principais alicerces para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois o professor é o agente que materializa, no cotidiano escolar, os princípios e valores da educação democrática e humanizadora.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi orientada por modelos tradicionais e conteudistas, que priorizavam o domínio técnico e disciplinar em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa estrutura, ainda presente em muitos cursos de licenciatura, acaba por reproduzir uma lógica excludente, incapaz de preparar o educador para lidar com a heterogeneidade que caracteriza as salas de aula contemporâneas. No entanto, a inclusão educacional exige muito mais do que conhecimento técnico; ela demanda sensibilidade, empatia, compromisso ético e político. Educar na perspectiva inclusiva significa reconhecer que cada sujeito aprende de forma diferente e que o papel do professor é criar caminhos que possibilitem o acesso ao conhecimento a todos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) é um autor fundamental para compreender a importância da formação docente voltada à inclusão. Para o educador pernambucano, o ato de ensinar é também um ato de aprender, e o professor deve ser um sujeito crítico, consciente de sua responsabilidade social e aberto ao diálogo com o mundo. A educação, para Freire, é um processo de libertação e humanização, e o educador é o mediador dessa transformação. Uma formação docente inspirada em sua pedagogia precisa valorizar a reflexão sobre a prática, a escuta atenta e o respeito à diversidade, entendendo que cada estudante traz consigo uma história, uma cultura e uma forma singular de ser e de aprender.

A formação inicial, oferecida nas universidades e institutos de ensino superior, é o primeiro espaço de construção dessa consciência inclusiva. Contudo, muitos cursos ainda tratam a educação inclusiva como um conteúdo secundário, restrito a disciplinas isoladas ou superficiais. Isso evidencia uma lacuna entre as políticas públicas e as práti-

cas formativas. Para que a inclusão se torne efetiva, é necessário que o currículo da formação docente seja transversalmente inclusivo, abordando temas como acessibilidade, deficiência, diversidade cultural, metodologias diferenciadas e tecnologias assistivas de forma integrada às demais áreas do conhecimento. A inclusão não deve ser um "anexo" à formação, mas parte constitutiva da identidade do professor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3).

Outro aspecto essencial é a formação continuada, que permite ao docente refletir e reconstruir constantemente sua prática. A educação inclusiva é um campo dinâmico, em permanente transformação, e exige atualização constante. A formação continuada deve ser entendida não apenas como capacitação técnica, mas como um espaço de diálogo, troca de experiências e fortalecimento da autonomia docente. Nesses espaços formativos, o professor aprende com a realidade de sua escola, com seus pares e, principalmente, com os próprios alunos. Essa dimensão reflexiva e coletiva da formação é o que possibilita a construção de práticas realmente significativas e contextualizadas.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se concretiza apenas com leis e políticas, mas com a mudança de mentalidade dentro da escola. E essa mudança só é possível se os professores estiverem preparados para romper com os modelos tradicionais de ensino e construir novas formas de pensar e agir pedagogicamente. Para a autora, a formação docente deve possibilitar ao educador compreender que a inclusão não é um favor, mas um direito. Essa compreensão exige uma postura crítica diante das estruturas escolares e uma disposição para inovar e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos do processo educativo.

Nessa perspectiva, a formação do professor para a inclusão também precisa articular teoria e prática. Não basta que o educador conheça as legislações e as definições sobre deficiência; é necessário que ele saiba transformar esse conhecimento em ações concretas em sala de aula. A prática pedagógica inclusiva envolve planejamento flexível, uso de recursos diversificados, adaptação de atividades, cooperação entre profissionais e escuta ativa dos estudantes. A formação deve, portanto, incentivar a experimentação e o pensamento criativo, preparando o professor para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade da sala de aula inclusiva.

Vygotsky (1991) oferece uma contribuição fundamental para esse debate ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente. Segundo sua teoria histórico-cultural, o aprendizado se dá nas interações com o outro, e o papel do professor é criar mediações que favoreçam essas interações. Na perspectiva inclusiva, essa ideia ganha ainda mais força: o professor é o mediador que constrói pontes entre o estudante e o conhecimento, considerando suas potencialidades e zonas de desenvolvimento proximal. A formação docente, nesse contexto, deve capacitar o professor a ser um mediador sensível, capaz de reconhecer as possibilidades de cada aluno, e não apenas suas limitações.

Outro elemento importante na formação docente inclusiva é o desenvolvimento da empatia e da ética da alteridade, conforme destaca Sassaki (2005). O autor defende que a inclusão social e educacional requer uma mudança de atitude, em que o professor se reconheça como parte de um processo coletivo de transformação. Essa postura ética implica respeito, responsabilidade e compromisso com o outro. A formação docente deve, portanto, valorizar a dimensão humana do ensino, ajudando o professor a compreender que a inclusão não é apenas um conjunto de práticas pedagógicas, mas um modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo.

A formação também precisa abordar a colaboração entre profissionais. Em uma escola inclusiva, o trabalho pedagógico não é individual, mas compartilhado. O professor da sala regular, o professor de apoio, os profissionais do atendimento educacional espe-

cializado (AEE), os gestores e as famílias devem atuar em parceria, articulando saberes e experiências. A formação docente deve estimular essa prática colaborativa, desenvolvendo habilidades de comunicação, escuta e trabalho em equipe. A inclusão só se concretiza quando há diálogo e cooperação entre todos os agentes educativos.

Apesar dos avanços, os desafios permanecem significativos. Muitos professores ainda se sentem inseguros diante da inclusão, alegando falta de preparo, excesso de responsabilidades e ausência de apoio institucional. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos acessíveis e espaços permanentes de formação e reflexão. A formação docente, isoladamente, não é suficiente para resolver todas as barreiras à inclusão, mas é o ponto de partida para transformar a cultura escolar e promover práticas mais justas e equitativas.

Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Em síntese, a formação docente e a inclusão estão intrinsecamente ligadas. Não há inclusão sem professores formados para compreender e valorizar a diversidade humana, assim como não há formação docente de qualidade que ignore a urgência de educar para a diferença. O poder transformador da educação inclusiva depende, em grande parte, do olhar e da ação do professor — um olhar que reconhece no outro um ser de potencial e dignidade, e uma ação que busca caminhos para que todos aprendam. Formar professores para a inclusão é, portanto, formar sujeitos capazes de ensinar com sensibilidade, aprender com o outro e construir uma escola verdadeiramente humana.

Conclui-se que a formação docente é o eixo que sustenta a efetivação da inclusão educacional. Ela deve ser contínua, crítica, interdisciplinar e comprometida com a justiça social. Um professor formado para incluir é aquele que compreende que a diferença não é obstáculo, mas possibilidade; que a deficiência não é ausência, mas outra forma de presença; e que a educação, em sua essência, é um ato de amor e de esperança. Como afirma Paulo Freire, “não há ensino sem aprendizagem, nem docência sem discência”: incluir é, portanto, o exercício pleno dessa reciprocidade que humaniza tanto o educador quanto o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, diante dos desafios e potencialidades da educação inclusiva, revela-se como um elemento essencial para a consolidação de uma escola que realmente acolha a diversidade humana. Ao longo desta reflexão, tornou-se evidente que formar professores para a inclusão não significa apenas oferecer cursos ou capacitações técnicas, mas, sobretudo, promover uma profunda transformação de concepções, atitudes e valores. A inclusão é um processo que exige do educador sensibilidade, ética, empatia e compromisso social; qualidades que ultrapassam o domínio de conteúdos e se enraízam em uma prática pedagógica humanizadora, crítica e reflexiva.

Compreender o papel do professor na sociedade contemporânea implica reconhecer que ele é mais do que um transmissor de saberes — é um mediador de encontros, um construtor de possibilidades e um agente de transformação. A formação docente voltada à inclusão precisa prepará-lo para atuar em contextos complexos, nos quais as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo. Nesse sentido, o professor torna-se protagonista de uma pedagogia que ensina e aprende com a diversidade, assumindo uma postura dialógica e comprometida com a equidade.

A educação inclusiva tem mostrado que o verdadeiro sentido de ensinar está no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Por isso, a formação do educador deve favorecer o desenvolvimento de um olhar

ampliado, capaz de enxergar além das limitações aparentes e perceber as potencialidades de todos os estudantes. Essa postura demanda uma formação que una teoria e prática, razão e sensibilidade, técnica e humanidade. O professor precisa aprender a reinventar suas estratégias, adaptar seus métodos, dialogar com outros profissionais e refletir constantemente sobre o impacto de suas ações no processo de aprendizagem dos educandos.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas garantam condições concretas para que a formação docente aconteça de forma contínua, acessível e contextualizada. A inclusão não se sustenta apenas no ideal, mas na prática cotidiana das escolas, que deve ser alimentada por formação permanente, apoio institucional e investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. O compromisso do Estado, das universidades e das redes de ensino é assegurar que os professores tenham espaços de estudo, reflexão e trocas de experiências que potencializem sua atuação em contextos inclusivos.

Entretanto, tão importante quanto a formação técnica é a formação humana do educador. É necessário que o professor se perceba como sujeito histórico e político, capaz de influenciar positivamente as trajetórias de vida de seus alunos.

A inclusão educacional, quando vivida em sua plenitude, ensina a todos: ensina o aluno a acreditar em si mesmo, o professor a se reinventar e a escola a se reconstruir como espaço de pertencimento e cidadania. E é justamente nesse movimento que se revela o poder formador da inclusão: ela transforma não apenas quem é incluído, mas também quem inclui. Por isso, a formação docente deve preparar o educador para ser um aprendiz permanente, aberto ao diálogo e à escuta, disposto a aprender com a diferença e a compreender que ensinar é também um ato de humildade e transformação recíproca.

Conclui-se, portanto, que a formação docente e a inclusão são dimensões inseparáveis de um mesmo projeto educativo. Não há inclusão verdadeira sem professores conscientes de seu papel social, nem há formação docente significativa sem o compromisso ético de construir uma escola para todos. A formação deve ser entendida como processo contínuo, que se renova a cada encontro, a cada desafio e a cada nova experiência vivida no espaço escolar. Ela não se encerra em cursos ou certificados, mas se concretiza no cotidiano da sala de aula, na relação com os alunos e na capacidade de enxergar a educação como prática de liberdade.

As considerações aqui apresentadas reafirmam que a inclusão é mais do que uma política educacional — é uma postura de vida, uma escolha ética e uma expressão de esperança. E o professor, ao assumir esse compromisso, torna-se protagonista de um movimento que ultrapassa as fronteiras da escola e alcança a própria sociedade. Sua prática, embasada em uma formação sólida e humanizadora, contribui para a construção de um mundo mais sensível, justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. História da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

MAYARA SANTOS DA COSTA

Resumo
Este artigo consiste em diversas ideias das autoras questionando o trabalho da educação nos dias atuais, analisando diferentes formas de aprendizagem realizadas em sala de aula, pensando que a tarefa de ensinar consiste em dar condições aos alunos para que estes se apropriem de conhecimentos construídos historicamente de uma forma globalizada, que se insira nessa construção como produtor do conhecimento.
Palavras chaves: Educação. Ensino/aprendizagem. Metodologia.

Abstract

This article consists of several ideas the authors questioning the work of education nowadays, analyzing different forms of learning undertaken in the classroom, thinking that the task of teaching is to give conditions for these students to appropriate knowledge of historically constructed a global way, who insert this construction as a knowledge producer.
Keywords: Education. Teaching/learning. Methodology.

Introdução

Sabemos que cada criança tem sua forma de aprender, de significar seus conhecimentos e de desenvolver suas capacidades, no entanto, em muitos momentos, nós educadoras, nos deparamos com dificuldades no processo de aprendizagem de diversos alunos, e é nesse momento que se inicia um processo de busca por parte do educador para tentar descobrir de que maneira esse aluno poderá alcançar esses objetivos esperados, através de diferentes práticas de ensino, como: pesquisas, vivências, realidade do aluno, jogos, materiais concretos, experimentos, entre outros.

Procuramos proporcionar um ambiente agradável, mediando os conhecimentos que a criança conhece, proporcionando a compreensão de uma aprendizagem significativa e prazerosa. O professor tem um papel muito importante na educação e é necessário que esteja estimulado, procurando novos saberes e interagindo com os educandos, respeitando suas contribuições, pois sabemos que professor e aluno tem mutua aprendizagem.

O ato de educar tornou-se uma atividade desafiadora. É preciso pensar em um processo de ensino/aprendizagem que possibilite o conhecimento integral do aluno.

Como professores, devemos buscar caminhos para o desenvolvimento de um planejamento com a formação dos sujeitos conscientes, participantes e dinâmicos, capazes de construir seus saberes a partir do conhecimento visto em sala de aula e das vivências do seu cotidiano.

A educação precisa romper com seus paradigmas tradicionais, repensar seus tempos e metodologias a fim de acompanhar as transformações da sociedade atual. Segundo Freire (p.25, 2001)“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou de sua construção”. O ato de ensinar não é somente ir à frente da sala de aula e explicar conteúdos de forma mecânica, mas ter momentos que oportunizem aos educandos construírem seus próprios conhecimentos seja através de pesquisas, materiais concretos, tecnologias, jogos, literaturas, etc. Desta forma entende-se que o educando terá mais facilidade na construção de seus conhecimentos.

Procurar trazer em cada conteúdo a ser trabalhado, uma forma mais concreta, mostrando exemplos vivenciados no cotidiano dos educandos, para depois introduzir a teoria de cada assunto, acreditando que a aprendizagem significativa ocorre, quando os alunos conseguem manipular ou visualizar um determinando assunto para depois transpor essas ideias de experimentação para teorização. Pensamos que essas “experimentações” são um processo que permite ao aluno a participação nas descobertas podendo socializar com os colegas, além de facilitar que encontre estratégias e alternativas constatando o que é certo ou errado em cada conteúdo analisado.

Os educandos trazem uma bagagem de conhecimentos importantes em sua formação. Nós professores, não podemos descartar essas informações, mas, a partir dessas experiências, podemos ampliar e reorganizar os conhecimentos facilitando a aprendizagem. Pode-se dizer que não é só o professor que tem conhecimento acerca de determinados assuntos, mas também pode ocorrer uma troca de experiências e conhecimentos entre professor e aluno, neste caso o professor passa a ser o mediador de conhecimentos, interferindo quando necessário e deixando seus alunos avançarem nos conhecimentos fazendo suas próprias descobertas.

A aprendizagem é um resultado de ações e intenções diversas que possibilitam a construção de significados. Essas ações se dão ao longo do tempo, o aluno retoma ideias e informações estudadas em uma situação. Isso significa dizer que o processo de construção de conhecimento não se caracteriza por um processo linear e sim por um momento de ir e vir, de aproximações sucessivas, que se dá cada vez mais de forma profunda e abrangente, com a percepção de novas relações. Se estes indivíduos não encontram formas de empregar mais tempo na exploração desse conhecimento, de exercitar esse processo de ir e vir, esse processo não acontece, ou acontece de forma fragmentada e incompleta.

Uma metodologia muito importante é a pesquisa, onde os alunos buscam informações dando sua opinião sobre diversos assuntos relacionados aos conteúdos estudados em sala de aula.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE p. 32, 2001).

Os saberes pedagógico-didáticos devem ser comparados e integrados à realidade, desenvolvendo um ensino com sentido de compreender, interpretando o mundo que os cercam. Segundo aos PCNs (p.37, 1998) "fazer relação é fundamental para que o aluno compreenda os conteúdos, pois abordados de forma isolada eles não se tornam uma ferramenta eficaz para resolver problemas e para a aprendizagem/construção de novos conceitos".

Por isso acreditamos que os conteúdos precisam fazer sentido para os alunos e ter significação.

É imprescindível que o educador esteja comprometido com o processo de aprendizagem de seus alunos buscando tornar esses saberes significativos a eles. É necessário que o conhecimento seja percebido como importante à vida da criança, que façam parte de seu cotidiano para que tornem significativos para aprendizagem. É fundamental que o professor perceba a educação como um processo dinâmico de construção mutua entre professor e aluno, no qual ambos constroem conhecimentos.

A criança aprende em diversos ambientes, na rua, com a família e com os meios tecnológicos. É importante o acompanhamento familiar nas tarefas escolares, para que a criança sinta-se estimulada e valorizada despertando assim suas potencialidades. A utilização de jogos, experiências, materiais concretos e pesquisas permitem ao educando vivenciar situações agradáveis que estimulem a construção de seu próprio conhecimento. A experimentação pode ser utilizada como um elo entre experiências que o aluno vivencia em sua vida e os conteúdos a serem compreendidos.

O professor por sua vez, participa do processo de ensino/aprendizagem com o compromisso de ser o mediador da aprendizagem do aluno, oferecendo a ele condições favoráveis para esta caminhada. Mais do que dar informações, ele acompanha e orienta passo- a-passo o trabalho do educando, lançando questões e provocando novos desafios. Nesta perspectiva, os conceitos ganham importância e se consolidam dentro de um contexto em que se valoriza a evolução histórica dos mesmos.

"A experimentação, ao lado da ciência constituída e próprio conhecimento do aluno, assume papel importante. Ela deixa de ser um

mero complemento como na maioria das vezes é tratada, para ser uma fonte geradora de ideias e de informações que constituirão uma base para que o aluno, com o prestimoso auxílio do professor, possa chegar o conhecimento e a uma melhor compreensão sobre as coisas" (BONADIMANN,1996.)

São muitas as dificuldades presentes durante o fazer pedagógico, mais uma metodologia do trabalho adequado ao ensino, a ser utilizada pelo professor em sala de aula,

contribuindo favoravelmente na aprendizagem do aluno.
Nós professores, podemos ressaltar que o objetivo de ensino não é o repassar informações para o educando, mas sim contribuir para o seu aprendizado. O professor deve se perguntar qual a metodologia que é propícia ao aluno, proporcionando melhores condições de aprendizado, tanto em qualidade como em quantidade.
"Ao aluno deve ser possibilitado o conhecimento do que será ensinado, das suas dificuldades e de seus avanços. Uma avaliação de qualidade se compromete com o avanço do sujeito, estimula o seu desenvolvimento, desperta-o para as suas possibilidades, cria expectativas positivas, aguça a curiosidade e eleva a auto-estima, condições fundamentais para alcançar o sucesso escolar" (MALDANER, 2001).

O professor necessita provocar o educando no sentido que se prepara ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com a ajuda do professor, com vista a que produza sua inteligência. Na verdade, o papel do professor ao ensinar o conteúdo, não é apenas fazer com que o aluno fixe o mesmo, mas sim que fale com clareza sobre o objeto, incitando-se para que ele produza a compreensão do conteúdo, ao invés de somente receber tudo pronto. É necessário discutir a realidade concreta do que se deva associar a pratica de ensino cujo conteúdo se ensina, ou seja, trazer para a realidade do aluno, possibilitando uma maior compreensão do mesmo.

Trabalhar dessa maneira torna-se um desafio. O processo de ensino/aprendizagem não depende exclusivamente da metodologia adotada pelo professor, mas sim de fatores externos, que fazem parte da vida escolar, também determinam o caminho a ser seguido na sala de aula. A metodologia adotada não depende somente do professor, é necessário um coletivo de professores organizados e articulados para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Desenvolvimento

Os desafios da educação são variados e abrangem aspetos como o financiamento insuficiente, a crise de pessoal docente (falta de professores), a queda nos resultados de aprendizagem, a desigualdade no acesso à tecnologia, os impactos da saúde mental dos alunos (ansiedade e depressão), a necessidade de adaptação às novas tecnologias (como IA) e à mudança climática, e a persistência de desigualdades socioeconômicas e regionais. A superação desses desafios exige a colaboração entre escolas, famílias e governos, e a promoção de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação de professores e inclusão digital, segundo apontam diversos artigos.

Principais Desafios da Educação:

- Financiamento: Há uma tendência mundial de diminuição dos gastos com educação pública, o que impacta a infraestrutura, a qualidade dos materiais e o acesso a tecnologias.
- Pessoal Docente: A escassez de professores e a falta de vagas são desafios globais, agravados pela necessidade de um piso salarial e de uma formação continuada para os profissionais da área.
- Resultados de Aprendizagem: Os níveis de aprendizagem continuam a cair, um reflexo de diversas questões, desde a estrutura das salas de aula até o desinteresse estudantil e a evasão escolar.
- Tecnologia: A falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, especialmente em regiões rurais, aprofunda a desigualdade.
- Saúde Mental: O aumento de casos de

ansiedade e depressão entre os jovens, influenciado pela pressão social e acadêmica, prejudica o processo de aprendizado.

- Adaptação às Mudanças: A educação precisa se adaptar aos avanços tecnológicos, especialmente à inteligência artificial, e às mudanças climáticas, incorporando novas abordagens pedagógicas e de ensino.
- Desigualdades Sociais e Regionais: As diferenças no capital econômico, social e cultural das famílias e comunidades criam barreiras para o acesso a uma educação de qualidade, especialmente em regiões periféricas e no campo.

Caminhos para a Superação:

- Valorização dos Professores: É essencial investir na formação inicial e continuada dos educadores, além de garantir um piso salarial condizente com suas responsabilidades.
- Políticas Públicas Abrangentes: Políticas educacionais devem considerar as necessidades locais e se articular para enfrentar questões como fome, violência e acesso à cultura.
- Fortalecimento da Colaboração: A parceria entre escola, família e governo é fundamental para criar um ambiente de apoio e educação integral para as crianças e jovens.
- Inclusão Digital e Tecnológica: A democratização do acesso à tecnologia e o uso estratégico da inteligência artificial podem transformar a educação e reduzir as desigualdades.
- Foco na Formação Integral: A educação deve priorizar o desenvolvimento de habilidades subjetivas como criatividade e pensamento crítico, e competências éticas, para preparar os alunos para o futuro.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de uma análise das experiências do dia-a-dia dos professores da rede Pública Municipal de São Paulo. Os observados foram os alunos da EMEF CEU Jambeiro.
O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho exploratório e bibliográfico Fachin (2006, p. 120) adentra enfatizando que “Entende-se que a pesquisa bibliográfica, em termos genéricos, é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor á pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”. Ou seja, neste trabalho teve a preocupação em recuperar o conhecimento através da prática e da análise do ensino.

Rede Pública de ensino

Os desafios da aprendizagem na rede pública necessitam da recomposição das aprendizagens, que visa o apoio individual e a redução de defasagens, o uso de tecnologias educacionais para personalizar o ensino e promover equidade, e a formação continuada dos professores para que se tornem mais capacitados e motivados.
A colaboração entre escola, família e comunidade, o uso de metodologias ativas e materiais didáticos contextualizados, além de uma gestão escolar eficiente que priorize a otimização de recursos, também são estratégias cruciais.

Estratégias Pedagógicas e Metodológicas

- Recomposição das Aprendizagens:

Implementar apoio pedagógico individualizado para alunos com defasagens, focando na redução das desigualdades educacionais e raciais.

- Tecnologias Educacionais:

Utilizar a tecnologia e a inteligência artificial de forma ética e eficaz para promover um ensino personalizado, garantindo infraestrutura e acesso para todos.

- Metodologias Ativas e Ensino Multissensorial:

Incorporar abordagens que promovam o engajamento ativo dos alunos, como a aprendizagem baseada em jogos, e a divisão de tarefas em pequenas etapas.

- Feedback e Avaliação Contínua:

Oferecer feedback construtivo e realizar avaliações iniciais para conhecer as dificuldades e potencialidades de cada estudante, adaptando o ensino às necessidades individuais.

- Material Didático Contextualizado:

Preparar materiais que se relacionem com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e com sentido para eles.

Fortalecimento da Gestão e da Equipe

- Gestão Escolar Eficiente:

Otimizar recursos financeiros, implementar sistemas de gestão modernos e atender às demandas crescentes das escolas.

- Capacitação e Motivação Docente:

Investir em formação continuada, pós-graduações e programas de desenvolvimento profissional para os professores, reconhecendo o trabalho e promovendo uma cultura escolar positiva, de acordo com o YouTube e educ21.

Colaboração e Inclusão

- Colaboração entre Família e Escola:
-

Envolver os pais e a comunidade no processo educativo, fortalecendo o suporte ao aprendizado dos alunos, conforme o YouTube e o Maranhão.

- Apoio a Grupos Específicos:

Estar atento e atuar para atender estudantes de recorte étnico-racial, garantindo apoio pedagógico e reduzindo defasagens, de acordo com o GOV.BR e a DIVERSA.

Considerações Finais

Acreditamos que a educação é um processo continuo, no qual enfrentamos diferentes desafios todos os dias. Para ter uma aprendizagem significativa nós educadores precisamos inovar nossa pratica buscando novas possibilidades para envolver os alunos, motivando-os a construir seus conhecimentos e valores para a vida.

É fundamental que a família e escola estejam unidas, cada uma fazendo sua parte em prol da criança, pois sabemos o quanto é desafiador nós educadoras trabalharmos em sala de aula com diferentes níveis de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem fazem parte de um processo de construção de conhecimento, é um processo lento que exige um planejamento diferenciado estimulando as potencialidades de cada um com atividades especificas. Pesquisar, incentivar, trabalhar, aprender e motivar, fazem parte do dia a dia do educador e acreditar no potencial de cada um, faz a diferença nesse processo complexo que é o ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BONADIMANN, Hélio; TONIAZZO, Nelson Adelar; AXT, Rolando. A transição Escola-universidade e a formação de professores de Física na Unijuí. Unijuí; 1997 – Revista espaços da escola.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental – Parâmetros curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF; 1998.

FACHIN, O. Fundamentos de Metodologia. São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, Paulo - Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa- Ed. Paz e Terra, São Paulo; 2001.

MALDANER, Otavio Aloísio – A formação continuada do professor e a mudança da sala de aula – Ed. Unijuí. 2001;

MILENE GOMES PRIMO

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a inclusão escolara do aluno com deficiência intelectual. A inclusão desse aluno é de suma importância, pois, tem um papel relevante no que se trata de seu futuro, seja dentro ou fora da escola. Desta forma torna-se um desafio a inclusão, pois, todos tem o direito ao acesso e permanência na escola pública e de qualidade, levando em conta que a escola e os profissionais não estão preparados para receber e trabalhar com esses alunos, necessitando assim, toda uma mudança na organização do trabalho pedagógico da escola. O fenômeno educacional não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única, verdadeira e precisa em seus múltiplos aspectos. Muito pelo contrário o fenômeno educacional remonta, cria e recria a cada dia. Assim como o homem muda, a história muda o fenômeno educacional precisa mudar. Portanto o fenômeno educativo está presente, tanto na dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio política e a cultural na busca da formação para a cidadania e o desenvolvimento de competências, ou seja, o fenômeno educacional permeia nossa vida onde quer que nós estejamos, não apenas no aspecto institucional aqueles ministrados pelas escolas, mas também no aspecto cultural, profissional e social, estamos o tempo todo aprendendo e ensinando. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência. A acolhida e o respeito proporcionam um ambiente no qual a criança se sente aceita, o que melhora seu comportamento social e facilita sua interação com os outros. É importante destacar que a escolarização de uma criança com deficiência envolve a participação da própria criança, da escola e dos pais, em um processo cultural que envolve toda a sociedade, quebrando barreiras e se renovando a cada dia.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual; Inclusão; Escola.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresentou o tema inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. O desenvolvimento das estruturas lógicas da pessoa com deficiência intelectual e a sua interação com o meio comprovam que eles são capazes de raciocinar e, portanto, progridem. O fenômeno educacional não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de form a única, verdadeira e precisa em seus múltiplos aspectos. Muito pelo contrário o fenômeno educacional remonta, cria e recria a cada dia.

Assim como o homem muda, a história muda o fenômeno educacional precisa mudar. Portanto o fenômeno educativo está presente, tanto na dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio política e a cultural na busca da formação para a cidadania e o desenvolvimento de competências, ou seja, o fenômeno educacional permeia nossa vida onde quer que nós estejamos, não apenas no aspecto institucional aqueles ministrados pelas escolas, mas também no aspecto cultural, profissional e social, estamos o tempo todo aprendendo e ensinando.

Contudo, vemos que a inclusão não é simplesmente um atendimento, mas a conquista do término da exclusão. Incluir é permitir que o aluno com deficiência possa participar e interagir no contexto do qual ele faz parte. É dar oportunidades e favorecer seu desenvolvimento.

Diante disso, justifica-se esta pesquisa a necessidade que a escola apresenta mediante adaptações para acolher todas as diferenças existentes entre esses alunos e preparar-se para atendê-los em suas especificidades. Portanto a questão que norteia esta pesquisa foi: Qual a importância e os desafios encontrados para inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular?

Este estudo teve como objetivo evidenciar a relevância da inclusão do aluno com deficiência intelectual. E os objetivos específicos foram compreender a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contex-

tualizando a deficiência intelectual e conhecer a inclusão no contexto educacional.
Este estudo dividiu-se em três capítulos, primeiramente apresentou-se o tema por meio da introdução. No segundo capítulo abordou-se educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contextualizando a deficiência intelectual. No terceiro reportou-se a inclusão no contexto Educacional. E por fim, as considerações finais sobre o tema.
O tema se justifica-se pela necessidade de contribuir para as pesquisas que buscam o conhecimento sobre a inclusão no contexto escolar, bem como a utilização de ferramenta didática pedagógica que promova a aprendizagem do aluno com DI.
Através deste estudo é possível compreender a que a escola passa a ter um compromisso de responsabilidade com a sociedade, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino e garantir aos alunos o acesso ao conhecimento.
Nesse cenário, sugere-se que são relevantes os estudos que busquem compreender o processo de inclusão educacional de forma integral e na perspectiva de diferentes atores envolvidos, buscando entender, além das dificuldades vivenciadas, os recursos que esses atores encontram para o enfrentamento das adversidades.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação de pessoas com deficiência no Brasil foi historicamente tensionada entre a educação pública e a segregada em instituições filantrópicas (Pletsch; Souza, 2021). Contudo, desde a década de 1990, documentos oficiais nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), além das normativas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), vêm reafirmando a importância da educação inclusiva como um direito de todas as pessoas e ratificando a necessidade de se promoverem a acessibilidade e a inclusão nos diferentes espaços sociais.
Nesse sentido, o arcabouço legal brasileiro destinado a garantir o direito das pessoas com deficiência é um dos mais completos do cenário internacional, a exemplo da LBI, que apresenta o conjunto de direitos civis, políticos e sociais desse segmento populacional. Todavia, o desafio da atualidade tem sido aplicar tais prerrogativas de modo que as pessoas com deficiência possam participar de todos os âmbitos sociais em condições equiparadas.
Pletsch (2021) assevera que a educação especial é uma modalidade de ensino, conforme preconiza a PNEEPEI (Brasil, 2008), mas também uma área de conhecimento interdisciplinar que visa garantir a acessibilidade na educação para pessoas com deficiência, Transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Com relação ao exposto, entende-se que ao se eliminarem as barreiras que obstaculizam a aprendizagem do público com deficiência, todos os demais estudantes poderão se beneficiar de práticas pedagógicas inclusivas. Em vista disso, as atuais políticas públicas da educação especial estão respaldadas em uma perspectiva de educação inclusiva.
Para Pletsch (2021), a educação inclusiva é uma política pública fundamentada nos princípios de direitos humanos e justiça social que precisa garantir acesso, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes necessidades e realidades educativas, dentre eles os que compõem o público-alvo da educação especial. Nessa esteira, é necessário avançar no sentido de que as políticas públicas propiciem a emancipação humana, rompendo com a ideia de que a função da escola é apenas o acolhimento e a convivência dos estudantes com deficiência (Melo, 2021).
Mediante o exposto, a educação inclusiva é uma perspectiva política, cultural e educacional, implicando a combinação de três elementos: "1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos" (Pletsch; 2021, p. 1288).
Assim, a educação especial fundamentada em princípios inclusivos deveria fazer parte da proposta pedagógica da escola e atuar de forma articulada com os demais professores (Brasil, 2008). Entende-se, portanto, que

uma educação inclusiva requer a colaboração da educação especial para ser efetivada na escola, assim promovendo ações educativas que respeitem a pluralidade cognitiva dos estudantes (Pletsch, 2021).
Conforme Franco e Schutz (2019), a educação inclusiva pressupõe que o professor desenvolva novos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem compatíveis com essa perspectiva. Para tanto, requer-se que esse profissional desconstrua,
"[...] posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhe o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola" (Franco e Schutz 2019, p. 245).

No cenário brasileiro, o conceito de inclusão escolar se desenvolveu a partir de avanços, mas também de limites e contradições, uma vez que a segregação e a integração dos estudantes com deficiência ainda estão presentes no contexto escolar e coexistem com práticas pedagógicas inclusivas (Crochik; Costa; Faria, 2020).

2.1. DEFICIENCIA INTELECTUAL

Historicamente foram utilizadas muitas terminologias para nomear as pessoas com deficiência intelectual. De acordo com o levantamento histórico-cultural realizado por Minayo (2020) as concepções passaram por transformações ao longo do tempo em função das concepções de mundo vigentes e das dinâmicas culturais de cada época, que geraram implicações no ordenamento jurídico, social e científico.
A deficiência intelectual possui uma definição médica apresentada no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-5 (2014) organizado pela American Psychiatry Association (APA), que traz a seguinte definição:
Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: a) déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade; c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014, p. 33).

A deficiência intelectual não apresenta características idênticas, é classificada em função da gravidade do quadro em: grau leve, grau moderado, grau grave e grau profundo. A gravidade é considerada a partir da avaliação da capacidade adaptativa do indivíduo, levando- se em consideração o nível de apoio de que a pessoa necessita para realizar as tarefas da vida diária e laboral (Minayo 2020).
De acordo com Schalock et al, (2020) a American Association on Developmental Desabilities (AAIDD) elaborou o conceito de deficiência intelectual relacionando a existência, em um mesmo organismo, de limitações importantes no funcionamento intelectual do indivíduo e prejuízos em três áreas adaptativas: as habilidades conceituais, sociais e práticas relativas à vida diária e a adaptação da pessoa às demandas sociais, considerando o seu ambiente social.
A deficiência intelectual pode causar falhas na memória auditiva de curto prazo; dificuldades com a linguagem/fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar e atraso na coordenação motora grossa e fina (Anhão; Pfeifer; Santos, 2020).
De acordo com Santos (2022), a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo. As funções cognitivas correspondem à capacidade de

aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central.
Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (Santos, 2022, p. 938).

Para Cavalcante e Ferreira (2017), a deficiência intelectual não é condição estática, tão pouco um traço pessoal. Nesse sentido, a pessoa com deficiência intelectual não deve ser vista apenas pelos impedimentos.
Deve-se considerar o funcionamento da pessoa na interação com o mundo, atentando as oportunidades e auxílios recebidos ao longo da vida. Dessa forma, escolas com práticas homogeneizadoras, com apenas uma metodologia de ensino apoiada nas crianças sem deficiência, acabam por acentuar a deficiência, agravando as dificuldades de acesso ao conhecimento do estudante com deficiência intelectual.
Constata-se que a deficiência intelectual se trata do desenvolvimento do funcionamento cognitivo, sendo caracterizado pelo comprometimento nas funções que determinam o nível de inteligência. Isto é, a deficiência intelectual é definida como sendo um funcionamento intelectual inferior à média, podendo haver limitações de grande relevância nas habilidades práticas, sociais e afetivas, além das limitações nas habilidades como a comunicação, o autocuidado, saúde e segurança, a interação social, funções acadêmicas, trabalho e lazer.

3. INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As políticas de inclusão escolar no Brasil, são orientadas para promover tal inclusão. Essa orientação ocorre mediante leis, decretos e outros documentos legislativos que estabelecem um modo a ser executada e realizada para que a inclusão seja atingida. Um dos documentos importantes nesse contexto é a Política Nacional da Educação Inclusiva Especial, que foi implantada pelo governo Federal para permitir uma educação inclusiva.
A política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva tem como objetivo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superlotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2020, p.1).

Sendo assim, a Política Nacional da Educação inclusiva possibilita que os sistemas de ensino tenham apoio para fazer instalações nas escolas seja na arquitetura ou na pedagogia, que torne possível o acesso de todos, de uma forma que o próprio ensino regular seja desenvolvido. A Declaração de Salamanca destacou que a forma mais eficaz de promover a educação inclusiva é o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, e não o ensino separado como em anos anteriores.
Desta forma a Declaração de Salamanca pode ser considerada um apoio importante para o desenvolvimento das políticas de inclusão no Brasil (Brasil, 2020). Nesse sentido, outro documento que merece destaque com relação às políticas de inclusão no Brasil é a Lei
9.394 de 1996 que menciona sobre a necessidade dos serviços de apoio especializado na escola regular.
De acordo com o artigo 1º desta lei, a educação especial é aquela que é oferecida na rede regular de ensino e não em apartado e o atendimento feito em classes especializadas só ocorrerá quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Tanto é assim que o artigo 58 § 1º desta lei estabelece da seguinte forma:
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito

em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
Assim, pode-se entender que a orientação dada às escolas é para que promovam a inclusão escolar no ensino regular preferencialmente, o que é muito vantajoso considerando que não separará os alunos com deficiência dos demais, o que está em concordância com o conceito de inclusão. Ressalta-se que o princípio fundamental da inclusão é acolher de forma mais justa os alunos com deficiência que eram excluídos do convívio social escolar, os quais estudavam em um centro de ensino especializado somente para este público.

Diante das realidades das escolas públicas, detecta-se que ainda há muitas lacunas no que diz respeito ao atendimento adequado com instrumentos que venham realmente incluir o indivíduo no processo de ensino e de aprendizagem, não basta estar dentro da sala de aula para ser incluído. A escola precisa pensar como incluir o aluno para que ele tenha aprendizagem, que é um direito dele. A inclusão contrapõe-se a todo e qualquer tipo de discriminação, e nessa perspectiva é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Todavia, esta é uma tarefa árdua para uma instituição que se acomodou com a padronização, excluindo de seu espaço qualquer forma de diversidade (Batista; Cardoso, 2020, p. 3).

A escola inclusiva tem como objetivo garantir o acesso e permanência de todos os alunos como direito garantido, tendo como proposta a igualdade de oportunidades e valorização das diferenças humanas, valorizando cada vez mais a cultura, as práticas e as políticas internas que regem a escola (Batista; Cardoso, 2020).
Ressalta-se que as instituições educativas precisam se tornar ambientes socioculturais, considerando, efetivamente, um privilégio e não simplesmente uma obrigação em receber um público diversificado com acolhimento e preparo, valorizando as potencialidades diversas dos alunos. Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva também precisa se fundamentar nos pilares educativos (Batista; Cardoso, 2020).
Segundo Andrade (2020), a educação inclusiva parte de cinco pressupostos: primeiro que todas as pessoas têm direito ao acesso à educação, segundo todos aprendem, terceiro o processo de aprendizagem de cada pessoa é único, quarto a convivência no ensino regular beneficia todo mundo e quinto a educação inclusiva é para todos..
De acordo com Machado (2016) a educação do aluno com deficiência intelectual tem sido um desafio para os professores que são levados a repensarem suas práticas sua praticas pedagógicas excludentes. Para desenvolver um trabalho com o aluno com deficiência intelectual é relevante conhecer a deficiência. Pois a limitação do aluno com deficiência intelectual difere de um indivíduo para o outro pelo comprometimento intelectual.
Destaca-se também que, para ocorrer um desenvolvimento efetivo é necessário que os professores de Língua Portuguesa trabalhem com alternativas diferentes das tradicionais, uma vez que esses alunos irão se desenvolver de maneira diferente, devido ás perdas causadas pela deficiência intelectual (Nuernberg, 2008 apud Vigotski). De acordo com Werneck (1992) o desenvolvimento do aluno deficiência intelectual, vai depender da capacidade de avanços que ele apresentar e dos métodos de ensino e das estratégias utilizadas pelo professor no processo de aprendizagem.
Portanto, deve-se planejar previamente o conteúdo que será desenvolvido com o aluno com deficiência intelectual segundo suas necessidades, tendo consciência das dificuldades e das potencialidades de cada um em particular, assim como buscar o melhor método para o processo de ensino aprendizagem.
Para que de fato haja um bom desempenho escolar por parte do aluno com DI, deve-se levar em consideração a realidade do estudante, e assim promover o Desenvolvimento de suas capacidades, sendo ligadas ao planejamento das ações do estudo, fazendo com que o aluno exerça mais controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Logo, o aluno tem de estabelecer suas próprias

metas e de planejar esforços, direcionando sua aprendizagem no contexto escolar (Pintrich, 2022).
A deficiência intelectual deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o ambiente em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida. A pratica pedagógica do professor de Língua Portuguesa deve valorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia do aluno não priorizando as atividades mecânicas, mas sim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas, conforme defende Vygotsky (1997).

Tratando-se do aluno com deficiência intelectual é fundamental que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver-se como algo importante na vida dessa pessoa, deve ter significado, a fim de que seja incorporado na formação social da mente. A pratica de ensino deverá ser organizada de forma que a leitura a escrita e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades do aluno (Vygotsky, 1997).
Segundo Cunha e Santos (2019), a interação entre alunos por meio de estratégias que o professor utiliza na sala de aula, como a aprendizagem cooperativa o ensino por colegas o apoio entre amigos e o círculo de amigos auxiliam na interação entre os alunos.
Já segundo Leite (2018) o professor deve possibilitar situações em que possa acompanhar o desempenho do aluno em tarefas conjuntas, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências. Desse modo, o professor deve identificar o que o aluno é capaz de fazer sozinho, o que faz com a ajuda de parceiros e também o que pode realizar futuramente com independência. Shimazakiet al. (2016) explica que o problema de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:
[...] da leitura e escrita da criança portadora de DI geralmente tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. Faz críticas às formas tradicionais de preparação para a leitura e para a escrita, em que o aluno faz exercícios grafo motores, tais como os de cobrir pontilhados e preencher folhas de exercícios fotocopiados sem nenhum significado concreto (Shimazaki, 2016, p. 56).

De acordo com Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com deficiência intelectual (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO):

Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fi m em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto-estima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e consequentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Para isso, é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento,
e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do “não saber” e se mobilizará para buscar o saber e deixar de ser “repeteco”, o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2017, p. 60).

O aluno deficiência intelectual possui condições de se desenvolver e de aprender, dentro de seus limites, como todos os outros alunos, basta o professor não desistir de ensinar esse

aluno por ele ter um comprometimento intelectual, mas saber que não é necessário ensinar conteúdos diferentes, mais, sim, ensinar de forma diferente, tal como ele irá compreender. O aluno com deficiência intelectual possui dificuldades de aprendizagem com relação aos demais alunos, porém com estímulos e adaptação do professor ele é capaz de se desenvolver na disciplina de Língua Portuguesa.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa bibliográfica, este artigo foi desenvolvido com a compreensão de que não existe um único método infalível. O que podemos fazer é adaptar as abordagens de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Assim, todas as pessoas com deficiência podem ser incluídas, garantindo o seu direito de estudar em uma escola comum. A educação oferece ao ser humano a oportunidade de ser protagonista de seu aprendizado, abrindo espaço para inovações no processo de ensino. Com as crianças com deficiência intelectual, não é diferente; elas apenas requerem o uso de recursos e experiências cotidianas para compreender os diversos significados, criando formas de entender o mundo.

O educador desempenha um papel crucial ao compreender a diversidade cultural e as experiências dos alunos, sendo responsável por oferecer uma visão holística da educação. Ele deve criar um ambiente que incentive e motive a imaginação de todos os estudantes.O estímulo certo, no momento adequado e com afeto, é essencial para o desenvolvimento da criança, ajudando-a a crescer como um ser social e independente. Porém, para que isso aconteça, a sociedade precisa assumir a responsabilidade pela qualidade de vida de todos, respeitando, especialmente, as diferenças. Essa interação pode gerar uma nova cultura, onde todos tenham acesso aos mesmos direitos de maneira igualitária.

A escola deve considerar uma organização pedagógica diferenciada para alcançar as metas estabelecidas, promovendo o desenvolvimento das habilidades de cada aluno, de acordo com as especificidades relacionadas ao tipo de deficiência.

Dessa forma, é possível utilizar recursos especiais, mesmo quando o aluno com deficiência está em uma escola regular. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência. A acolhida e o respeito proporcionam um ambiente no qual a criança se sente aceita, o que melhora seu comportamento social e facilita sua interação com os outros. É importante destacar que a escolarização de uma criança com deficiência envolve a participação da própria criança, da escola e dos pais, em um processo cultural que envolve toda a sociedade, quebrando barreiras e se renovando a cada dia.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luiza Iara; SANTOS, Jair Lício. Interação social de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.31-46, Jan.-Abr, 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AMMR. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATISTA, A. M.,MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. Brasília/DF, SEESP/SEED/MEC, 2007.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília-DF: CNE/CEB. 2009.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adultos e estudantes com deficiência intelectual. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(3):425-439, set./dez., 2017.

CUNHA, I.; SANTOS, L. Aprendizagem cooperativa na deficiência mental(Trissomia21). Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/74/cad5 AprendizagemCooperativa.pdf?sequence=2>. Acesso em: novembro 2023.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadu-

al Paulista, Marília, 2018.
PINTRICH, P. R. The role of meta cognitiv eknowlwdge in learning, teach ingand assessing. Theoryinto Pratice. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2021.
SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, p. 935- 948, out/dez, 2022.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. Tese, Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental Educação do deficiente mental, São Paulo, 2006.
SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica (DOT), 2007, p. 60.

VGOTSKY, Lev Semonovitch. Obras escogidas. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. Visor,1997.

WERNECK, C. Muito prazer, eu existo: um Livro sobre o portador de Síndrome de Down. São Paulo: Memnon, 1992.

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS COM BRINQUEDOS, JOGOS E ESPAÇOS LÚDICOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

MONICA BATISTA DA SILVA

RESUMO
O artigo analisa como os documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo orientam o ensino de História no Ciclo de Alfabetização e de que maneira esses encaminhamentos podem potencializar uma educação antirracista, articulando-se com as orientações relativas aos povos afro-brasileiros e indígenas. O objetivo é discutir a integração sistemática entre o componente História e as diretrizes antirracistas, enfatizando práticas pedagógicas centradas em brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, centrada na análise dos documentos curriculares e das orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em diálogo com referenciais teóricos sobre ensino de História, educação antirracista e infância. O desenvolvimento evidencia como a articulação entre os eixos "A criança, a cultura e a história em diferentes contextos lúdicos" permite que brinquedos, jogos e espaços sejam tratados como objetos históricos, implicados em relações de poder, desigualdades raciais e resistências. As propostas didáticas para o 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização permitem introduzir procedimentos de investigação histórica, valorizar repertórios culturais negros e indígenas e problematizar o racismo estrutural desde os anos iniciais. As considerações finais defendem que a efetivação da educação antirracista exige revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, seleção de materiais, formação continuada e práticas avaliativas que considerem explicitamente o enfrentamento do racismo e a ampliação do repertório cultural das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação antirracista; Ciclo de Alfabetização; Brinquedos; Espaços lúdicos

ABSTRACT
This article analyzes how curricular documents from São Paulo's municipal education system guide History teaching in the early years of primary school and how these guidelines can promote anti-racist education, integrating directives for Afro-Brazilian and Indigenous peoples. The objective is to discuss the systematic integration between the History component and anti-racist guidelines, emphasizing pedagogical practices centered on toys, games, play activities, and ludic spaces. A qualitative, bibliographic and documentary approach is used, analyzing curricular documents and pedagogical guidelines from São Paulo's Municipal Education Department, in dialogue with theoretical references on History teaching, anti-racist education, and childhood. The development highlights how the thematic axis "The child, culture, and history in different ludic contexts" allows toys, games, and spaces to be treated as historical objects, involved in power relations, racial inequalities, and resistance. Didactic proposals for the 1st, 2nd, and 3rd years of the early years allow for the introduction of historical investigation procedures, the valorization of Black and Indigenous cultural repertoires, and the problematization of structural racism from the initial years. The final considerations argue that effective anti-racist education requires the revision of PoliticalPedagogical Projects, selection of materials, ongoing teacher training, and assessment practices that explicitly address racism and the expansion of children's cultural repertoires.

KEY-WORDS: History teaching; Anti-racist education; Early years; Toys; Ludic Spaces

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade de São Paulo organiza o Ensino Fundamental em três ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral – orientados pelos princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva, concebendo o currículo como campo aberto à diversidade e não como percurso homogêneo e rígido. Nesse marco, o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como um tempo sequencial de três anos, em que a escola deve promover a aprendizagem da leitura,

da escrita e da alfabetização matemática e científica, articuladas à ampliação das relações sociais e afetivas, ao brincar e às múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, a História aparece desde o início da escolarização, aproximando as crianças de procedimentos de investigação, narrativas e relações temporais ligadas às suas experiências cotidianas.

Ao mesmo tempo, a Secretaria Municipal de Educação explicita o compromisso com a educação antirracista em documentos específicos, como as Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros e o Currículo da Cidade – Povos Indígenas, que dão centralidade à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses textos defendem que o combate ao racismo, o enfrentamento da branquitude e do epistemicídio e a visibilização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas devem atravessar o currículo em todos os componentes e etapas, de "janeiro a janeiro", e não se restringir a datas ou projetos pontuais. A articulação entre o componente História no Ciclo de Alfabetização e tais orientações antirracistas constitui, portanto, um eixo estratégico para tensionar o racismo estrutural desde os primeiros anos escolares. Essa perspectiva assume relevância quando se considera que a infância é atravessada por experiências de exclusão, invisibilização e reprodução de estereótipos raciais, o que exige práticas pedagógicas que problematizem essas dinâmicas desde cedo. O ensino de História, ao incorporar objetos do universo lúdico das crianças – brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços de lazer – como fontes históricas, permite problematizar relações de poder, desigualdades raciais e resistências, ampliando o repertório cultural das crianças e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social. A integração de referenciais teóricos como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, aliada à valorização dos saberes das comunidades negras e indígenas, fortalece o potencial transformador do currículo, ao promover a leitura de mundo e a conscientização sobre as estruturas que organizam a sociedade.

Este artigo tem por objetivo analisar como os documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo propõem o ensino de História no Ciclo de Alfabetização e de que maneira esses encaminhamentos podem potencializar uma educação antirracista, em diálogo com as orientações relativas aos povos afro-brasileiros e indígenas. Busca-se, ainda, indicar possibilidades didáticas concretas – centradas em brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos – que contribuam para a alfabetização histórica das crianças e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade explicita que o ensino de História, na Educação Básica, deve possibilitar ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico, adquirir consciência de si e preparar-se para o exercício da cidadania, em consonância com a LDB, com as leis que tornam obrigatórios os estudos de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Para isso, o documento enfatiza que o componente contribui para que as crianças identifiquem e analisem formas de trabalho, relações sociais, técnicas, tecnologias, comportamentos, valores e lutas em diferentes tempos e espaços, desenvolvendo pensamento crítico e sensibilidade ética. De acordo com o Currículo da Cidade de História:

> É importante identificar como o Ensino de História pode contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos que moram na Cidade de São Paulo e que pertencem a uma sociedade complexa com sua diversidade cultural e histórica e imersa em um contexto nacional e mundial, com demandas que valorizam a interatividade e equidade entre os povos, as culturas, os gêneros, as etnias e os vários grupos sociais, envolvendo abertura para debates, intercâmbios e assimetria de poder (SÃO PAULO, 2019, p. 63).

No Ciclo de Alfabetização, essa finalidade se traduz em propostas que articulam o universo lúdico das crianças – brinquedos, brincadeiras, jogos e espaços de lazer – com procedimentos próprios da investigação histórica.

No contexto da alfabetização, o Currículo da Cidade reconhece que as crianças chegam à escola com saberes prévios sobre tempo, história e mundo social, construídos nas interações familiares e comunitárias, e que esses conhecimentos se transformam à medida que entram em contato com diferentes temporalidades, marcadores de tempo e narrativas. A partir de referenciais como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, o documento propõe que o professor investigue o que as crianças já sabem, valorize suas experiências e organize situações de aprendizagem que favoreçam a construção de conceitos cada vez mais complexos, articulando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nessa perspectiva, estudar História desde os primeiros anos implica mobilizar leitura de imagens, análise de objetos da cultura material, entrevistas, estudos de campo, produção de registros orais e escritos e debates, sempre em diálogo com o repertório das crianças.

O ensino de História é assim organizado, no Ciclo de Alfabetização, em torno do eixo problematizador "A criança, a cultura e a história em diferentes contextos lúdicos", que se desdobra em três recortes anuais. No 1º ano, o foco recai sobre a história dos brinquedos; no 2º ano, sobre a história dos jogos e brincadeiras; e, no 3º ano, sobre os espaços lúdicos na cidade de São Paulo, com ênfase na distinção entre espaços públicos e privados, suas funções sociais e a qualidade das relações de convivência que neles se estabelecem. Em todos os anos, os objetivos de aprendizagem articulam noções de tempo e espaço, reconhecimento de fontes de informação, valorização da diversidade cultural e construção de atitudes de respeito às diferenças, sinalizando a potencialidade do componente para a educação antirracista e para o trabalho com relações étnico-raciais desde o início da escolarização.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA

As Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros inscrevem a educação antirracista como política curricular que atravessa toda a Rede Municipal, vinculada aos princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva explicitados no Currículo da Cidade. O documento parte da historicização da Lei 10.639/2003, ressaltando sua origem nas lutas do movimento negro e a centralidade do direito à escolarização para a população negra em contexto de pós-abolição, marcado por altas taxas de analfabetismo e exclusão do sistema escolar. A narrativa sobre a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, criada no século XIX para atender meninos pretos e pardos, evidencia tanto o racismo institucional que marcava as escolas oficiais quanto a agência de famílias negras na busca por espaços de educação mais seguros para seus filhos e filhas.

No plano conceitual, o texto sobre educação antirracista discute as categorias raça, racismo, branquitude, epistemicídio e lugar de fala, alertando para usos imprecisos que podem comprometer as práticas pedagógicas. O racismo é caracterizado como estrutural e institucional, produzindo desigualdades sistemáticas no acesso à educação, no percurso escolar e nas expectativas projetadas sobre estudantes negros; a branquitude é problematizada como posição de privilégio historicamente naturalizada, que tende a se perceber como universal e neutra. Ao denunciar o epistemicídio, o documento convoca a escola a reconhecer saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como conhecimentos legítimos e necessários ao currículo, deslocando o eurocentrismo como único parâmetro de validade. A defesa de uma educação antirracista "de janeiro a janeiro" pressupõe, assim, revisão de materiais, práticas de linguagem, avaliação e gestão dos conflitos raciais no cotidiano escolar, o que envolve diretamente o componente História.

As orientações curriculares para povos indígenas, por sua vez, apresentam um amplo percurso histórico das políticas indigenistas e das formas pelas quais o Estado e a sociedade brasileira construíram imagens contraditórias dos povos originários. Do ponto de vista das representações, o documento destaca a produção de estereótipos como o "índio preguiçoso", o "selvagem" ou o "bom selvagem", associados à literatura romântica do século XIX e à ideologia integracionista que buscava assimilar os indígenas à sociedade nacional, apagando sua diversidade e suas formas próprias de organização social.

Ao mesmo tempo, são evidenciadas formas de resistência, como a Confederação dos Tamoios, e a permanência de lutas por terra, língua, cultura e políticas públicas até a contemporaneidade, colocando em xeque a ideia de que os povos indígenas pertençam apenas ao passado.

Esses dois conjuntos de orientações convergem ao afirmar a necessidade de apresentar negros e indígenas como sujeitos históricos, protagonistas de processos de resistência e de produção de conhecimentos, e não apenas como vítimas ou personagens secundários das narrativas nacionais. Ao serem articuladas com o componente História no Ciclo de Alfabetização, abrem-se possibilidades para problematizar, desde cedo, as experiências das crianças com o racismo, com o apagamento de suas referências culturais e com a naturalização de hierarquias raciais em brinquedos, brincadeiras, espaços de lazer e relações de convivência. Nesse sentido, uma proposta de ensino de História que se pretenda coerente com o Currículo da Cidade precisa integrar, de forma sistemática, as orientações de educação antirracista e de povos indígenas em seus objetivos, conteúdos e metodologias.

Essa integração exige uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução ou na desconstrução de narrativas hegemônicas. O ensino de História, ao incorporar as experiências de resistência e as contribuições culturais de povos negros e indígenas, permite que as crianças compreendam a história como construção coletiva e plural, desafiando a ideia de uma história única e linear. Além disso, o trabalho com fontes orais, objetos da cultura material e narrativas locais amplia o repertório das crianças, fortalecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural. A articulação com as práticas pedagógicas centradas no lúdico, como o uso de brinquedos, jogos e espaços de lazer, contribui para que o ensino de História seja acessível, significativo e transformador, promovendo a consciência histórica e a formação de sujeitos críticos desde os primeiros anos escolares.

PROPOSTAS DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ano: brinquedos, memórias e pertencimentos

Nos objetivos de aprendizagem de História para o 1º ano, o Currículo da Cidade prevê que as crianças reconheçam características culturais e históricas dos brinquedos, relacionando-os a diferentes tempos, grupos sociais e contextos de produção. As Orientações Didáticas sugerem tratar os brinquedos como objetos de cultura material, analisando formas, materiais, modos de fabricação, circulação e usos, o que permite discutir, por exemplo, a presença de brinquedos industrializados e artesanais, comprados ou confeccionados em casa, herdados de familiares ou construídos na escola. A partir dessa abordagem, torna-se possível problematizar desigualdades de acesso, valorizando brinquedos de baixo custo e brincadeiras inventadas coletivamente, e evitar uma hierarquização que associe o "brinquedo bonito" ou "moderno" à norma. A incorporação da perspectiva antirracista exige que o repertório de brinquedos funcione incluindo, intencionalmente, brinquedos e jogos de origem africana e afro-brasileira, bem como brinquedos e artefatos de povos indígenas, evitando tratá-los apenas como curiosidades exóticas. A inclusão de jogos como Mancala e Oware, já apresentados em políticas da SME, pode ser articulada à discussão sobre valores civilizatórios africanos, modos de cooperação e estratégias de cálculo, ao mesmo tempo em que se problematizam imagens estereotipadas de crianças negras e indígenas presentes em bonecas, personagens e materiais ilustrados.

Exemplos de atividades incluem: a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, como bolas de meia ou carrinhos de papelão, para valorizar a criatividade e o reaproveitamento; uma apresentação de bonecas e bonecos que representam diferentes etnias, evitando a predominância de modelos eurocêntricos; e a criação de uma "exposição de brinquedos da comunidade", em que as crianças trazem objetos de casa e reúnem suas histórias. Outras propostas incluem: rodas de conversa sobre brincadeiras tradicionais, como "esconde-esconde" ou "amarelinha", relacionando-as com suas origens e variações regionais; o uso de imagens e vídeos que mostram crianças negras e indígenas brincando em diferentes con-

textos; e a produção de registros escritos e orais sobre as experiências com brinquedos, incentivando a valorização de saberes populares e a desconstrução de estereótipos.

Entrevistas com familiares, avós e pessoas da comunidade sobre brinquedos de suas infâncias, com atenção especial às narrativas de pessoas negras e indígenas, podem fortalecer a memória coletiva e o lugar de fala desses sujeitos na história local. O trabalho com brinquedos torna-se, assim, um campo privilegiado para a problematização das relações raciais, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma memória histórica inclusiva, conforme orientado pelos documentos curriculares e pelas referências da rede.

Entrevistas com familiares, avós e pessoas da comunidade sobre brinquedos de suas infâncias, com atenção especial às narrativas de pessoas negras e indígenas, podem fortalecer a memória coletiva e o lugar de fala desses sujeitos na história local. Essas atividades podem incluir, por exemplo, a realização de rodas de conversa em que os avós compartilham histórias sobre brinquedos que usaram na infância, como bolas de meia, carrinhos de lata, bonecas de retalhos ou jogos tradicionais como o pião, a peteca ou o jogo de argolas, destacando como esses objetos estão ligados à cultura e às condições de vida de suas comunidades.

Ainda, é possível explorar a presença de brinquedos feitos à mão, como bonecas de palha de milho ou de pano, que remetem às tradições artesanais dos quilombos, e ouvir relatos sobre brincadeiras como o "cabo de guerra", "amarelinha" ou "esconde-esconde", muitas vezes adaptados às realidades das comunidades periféricas. Já com famílias indígenas, pode-se valorizar relatos sobre brinquedos como bichinhos esculpidos em madeira, bonecos de barro ou jogos como o "Jogo da Ona", que envolvem aprendizados sobre a natureza, os animais e os modos de vida tradicionais. O trabalho com brinquedos torna-se, assim, um campo privilegiado para a problematização das relações raciais, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma memória histórica inclusiva, conforme orientado pelos documentos curriculares e pelas referências da rede. Essas práticas incentivam as crianças a refletirem sobre as histórias de resistência, criatividade e pertencimento presentes nos objetos do cotidiano, ampliando o repertório cultural e promovendo a valorização dos saberes populares e das tradições locais.

2º ano: Jogos, brincadeiras e relações étnico-raciais

Para o 2º ano, o Currículo da Cidade orienta o estudo de jogos e brincadeiras como formas de cultura e de organização das relações sociais, destacando permanências e mudanças nos modos de brincar em diferentes tempos e contextos. As Orientações Didáticas propõem sequências em que as crianças descrevem, comparam e registram brincadeiras, identificando regras, combinações de movimentos, espaços e materiais utilizados, bem como formas de negociação e resolução de conflitos. Essa abordagem oferece um campo privilegiado para observar como se produzem inclusão e exclusão entre pares, quem é convidado a jogar, quem é sistematicamente deixado de fora e quais papéis são atribuídos a meninos e meninas de diferentes pertencimentos raciais. As Orientações Pedagógicas para uma educação antirracista enfatizam que o cotidiano das unidades educacionais é atravessado por práticas de linguagem e de convivência que, muitas vezes, reproduzem o racismo, seja por meio de apelidos, piadas, associações negativas a traços fenotípicos ou naturalização de posições subalternas para crianças negras. No contexto dos jogos e brincadeiras, isso se manifesta em quem desempenha sempre papéis de "vilão" ou "bandido", em quem é acusado de trapacear, em quem é culpabilizado por conflitos, em quem tem sua habilidade corporal valorizada ou desqualificada, entre outros exemplos. Ao planejar sequências didáticas, o professor pode propor rodas de conversa para que as crianças reflitam sobre essas situações, revisem regras consideradas injustas e construam, coletivamente, combinados que garantam participação, respeito às diferenças e enfrentamento explícito de atitudes racistas.

A inclusão de brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras (como rodas de capoeira, cantigas de roda de tradição negra, jogos de imitação de orixás) e de brincadeiras indígenas (como corridas, jogos de mira, brincadeiras de imitação de animais presen-

tes nos territórios) aproxima as crianças de repertórios historicamente invisibilizados, sem reduzi-los a apresentações folclóricas. As experiências relatadas na rede, como o uso da roda de capoeira em turmas de Educação Infantil para enfrentar exclusões raciais, indicam o potencial dessas práticas para reposicionar crianças negras como centrais, admiradas e desejadas nas interações, o que pode ser retomado e aprofundado no Ciclo de Alfabetização. Ao mesmo tempo, é fundamental discutir com as crianças o respeito às religiosidades de matriz africana e ao caráter sagrado de determinadas músicas e gestos, prevenindo leituras racistas ou exotizantes.

3º ano: Espaços lúdicos, cidade e desigualdades

No 3º ano, o foco proposto pelo Currículo da Cidade recai sobre os espaços lúdicos na cidade de São Paulo, com ênfase na distinção entre espaços públicos e privados, nas formas de lazer e nas desigualdades de acesso e de uso. As Orientações Didáticas sugerem, por exemplo, o trabalho com textos literários que problematizam a relação entre lazer, mercantilização e desigualdade social, como a narrativa em que uma família da periferia realiza um longo deslocamento de trem e ônibus até um centro comercial apenas para utilizar a escada rolante como "parque de diversão". A partir de situações como essa, as crianças podem ser levadas a discutir o que é necessário para frequentar determinados espaços (dinheiro, transporte, tempo, segurança), quem costuma ser visto neles e quem é desencorajado ou impedido de permanecer.

A educação antirracista amplia essa discussão ao chamar atenção para a forma como o racismo estrutura a ocupação e a vigilância dos espaços urbanos, inclusive os espaços de lazer. As experiências de crianças e jovens negros com abordagens policiais, olhares suspeitos, controle de entrada em shoppings, parques e clubes, assim como os impactos da segregação socioespacial, podem ser tematizados de modo cuidadoso e acolhedor, de acordo com a faixa etária, contribuindo para que as crianças compreendam que as dificuldades de acesso não decorrem de "falhas individuais", mas de desigualdades históricas. Atividades práticas, como visitas guiadas a praças, parques e centros culturais, podem ser articuladas à observação sistemática: quem frequenta esses espaços, quais equipamentos existem, como as pessoas se tratam, que memórias e marcas históricas aparecem em placas e monumentos, incentivando as crianças a estabelecer conexões entre o conteúdo de História e sua vivência urbana. A perspectiva indígena pode ser incorporada por meio da problematização da história dos territórios da cidade, incluindo a presença de povos originários, as formas de uso do solo e da água e os processos de expulsão e invisibilização. O estudo de rios canalizados, de bairros construídos sobre antigas aldeias, de nomes de ruas e bairros ligados a povos indígenas, combinado com narrativas produzidas por autores indígenas sobre vida urbana, ajuda as crianças a perceberem que os povos indígenas são contemporâneos e participam da construção da cidade. Exemplos concretos incluem: pesquisas sobre a origem dos nomes de bairros como "Carrão" (ligado ao povo Guarani), visitas a espaços culturais indígenas, e a leitura de textos de autores indígenas que abordam temas urbanos, como Ailton Krenak.

A articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 20301, presentes no Currículo da Cidade, pode fortalecer a compreensão de que lazer, meio ambiente, igualdade e justiça social estão interligados, convocando as crianças a se perceberem como sujeitos de direito e potenciais agentes de transformação. Projetos que envolvem a criação de mapas colaborativos dos espaços lúdicos, a produção de relatórios sobre acessibilidade e inclusão, ou a organização de campanhas para valorizar espaços públicos e promover a convivência pacífica entre diferentes grupos sociais, ampliam o potencial pedagógico dessas propostas, tornando o ensino de História um campo de reflexão e ação sobre justiça social e sustentabilidade urbana.

CONCLUSÃO

A articulação entre o componente História no Ciclo de Alfabetização e as orientações para educação antirracista e para o trabalho com povos indígenas aponta para um projeto de escolarização que enfrenta o racismo

estrutural a partir das experiências concretas das crianças com o brincar, o conviver e o ocupar a cidade. Ao tratar brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos como objetos históricos, marcados por relações de poder, desigualdades e resistências, o currículo desloca a ideia de História como mera sucessão de fatos distantes para um campo em que as próprias crianças se percebem como sujeitos históricos em diálogo com ancestrais e coletivos diversos. Nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser também alfabetização histórica e racial, na medida em que as crianças aprendem a ler e escrever ao mesmo tempo em que aprendem a nomear injustiças, reconhecer violências e valorizar saberes e presenças negras e indígenas.

A efetivação desse projeto, porém, depende de escolhas didáticas e políticas cotidianas: a seleção de fontes e materiais, a forma de organizar a fala e a escuta nas rodas, a maneira como a escola lida com conflitos raciais, a visibilidade dada a autores, artistas e intelectuais negros e indígenas, entre outros aspectos. As Orientações Didáticas de História e os documentos de Educação Antirracista e de Povos Indígenas indicam a importância de sequências didáticas que integrem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como de processos avaliativos diagnósticos e formativos que considerem, explicitamente, atitudes de respeito às diferenças, enfrentamento do racismo e ampliação do repertório cultural das crianças. Isso supõe, ainda, investir em formação continuada das equipes escolares e na revisão permanente dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo que o compromisso com a educação antirracista e com a centralidade de povos afro-brasileiros e indígenas não permaneçam apenas no plano discursivo, mas organize tempos, espaços e relações de poder na escola.

Essa ampliação do diálogo entre os documentos curriculares, as orientações pedagógicas e os referenciais teóricos evidenciam que a escola disputa projetos de sociedade ao assumir o enfrentamento do racismo como princípio estruturante da ação pedagógica. O Ciclo de Alfabetização, nesse sentido, deixa de ser apenas uma etapa de domínio do código escrito para tornar-se um tempo privilegiado de construção de identidades, pertencimentos e modos de ler o mundo que podem reproduzir ou tensionar hierarquias raciais. O reconhecimento de brinquedos, jogos e espaços lúdicos como objetos históricos, marcado pelas relações entre raça, classe, gênero e território, contribui para deslocar a ideia de infância neutra, aproximando-a das reflexões de autores que denunciam o epistemicídio e a naturalização da branquitude como padrão universal. As práticas pedagógicas só se tornam antirracistas quando possibilitam às crianças nomear injustiças e elaborar respostas coletivas a elas, em diálogo com as experiências de seus grupos e comunidades, conforme defendido por Freire. O trabalho com a história de povos negros e indígenas, no cotidiano da sala de aula, precisa articular o estudo de processos históricos mais amplos com a valorização de repertórios culturais presentes nas periferias urbanas, nas memórias familiares e nas brincadeiras tradicionais, reposicionando sujeitos historicamente silenciados como produtores de conhecimento e protagonistas da história da cidade.

A perspectiva indígena, em diálogo com críticas contemporâneas ao modelo de desenvolvimento e às formas predatórias de relação com o território, tensiona a maneira como se pensa a cidade e seus espaços de lazer, aproximando o ensino de História de debates sobre sustentabilidade e justiça socioambiental, em consonância com a Agenda 2030. Ao articular brinquedos, jogos, espaços lúdicos e territórios, o componente História contribui para que as crianças compreendam que as desigualdades não são naturais, mas historicamente produzidas, e que podem ser transformadas pela ação coletiva. Assim, a efetivação da educação antirracista exige processos reflexivos que problematizem práticas de linguagem, critérios de avaliação, usos de materiais didáticos e modos de gestão dos conflitos raciais nas unidades escolares, além de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos com participação de estudantes, famílias e comunidades, para que a centralidade de povos afro-brasileiros e indígenas se traduza em tempos, espaços, projetos e parcerias institucionalizadas, contribuindo para adiar as múltiplas formas de

fim do mundo que o racismo e a destruição de territórios insistem em antecipar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e "História e Cultura Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar. 2008.

FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: políticas, currículos e formação de professores. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Educação, currículo e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELLO, E. M. A infância na escola: o cotidiano e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2014.

MEIRELES, Renata. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Edições Sesc, 2007.

MURRAY, H. J. R. A History of Board-Games other than Chess. Oxford: Oxford University Press, 1952.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Povos Indígenas. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – História. 2. ed. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: História. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros. São Paulo: SME, 2022.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e exclusão: escolas para negros no Brasil do século XIX. In: SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e exclusão: escolas para negros no Brasil do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Tiago Dionisio da. Relações raciais na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS CONSEQUÊNCIAS DESTE FENÔMENO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO

MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA

Resumo
Este artigo analisa as características do bullying no ambiente escolar, destacando suas consequências no desenvolvimento integral dos educandos. O bullying, caracterizado por atos repetitivos de violência física, psicológica ou social entre pares, impacta significativamente a saúde emocional, social e acadêmica das vítimas. Com base em referenciais teóricos e dados de pesquisas, o texto apresenta as formas mais comuns de bullying, suas causas e os efeitos prolongados no comportamento e desempenho escolar, incluindo baixa autoestima, evasão escolar e dificuldades de relacionamento. Além disso, o estudo enfatiza o papel da escola como um espaço de acolhimento e prevenção, destacando a necessidade de programas pedagógicos e políticas institucionais para identificar e enfrentar o problema. A formação docente e a participação ativa da comunidade escolar são elementos fundamentais para a criação de um ambiente inclusivo e seguro. Conclui-se que o combate ao bullying requer um trabalho conjunto entre escola, família e sociedade para garantir o desenvolvimento saudável e integral dos estudantes. O presente trabalho tem por finalidade apresentar por meio de uma pesquisa bibliográfica, que a violência denominada Bullying tem se tornado cada vez mais recorrente no ambiente escolar, através de agressões físicas, moral ou psicológicas. Através de observação sobre a intolerância diante das diferenças, seja por condições financeiras, opção sexual, religião, etnia ou cor, surgiu o interesse em investigar sobre o tema e propor situações e atividades que colaborem no combate desta violência. O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar como esta violência afeta a vítima e/ou o agressor de Bullying, demonstrando as diferenças e como solucionar, apresentando a importância da atuação em parceria tanto da escola como das famílias. Espera-se que a partir deste trabalho, gestores, educadores, pais e todos os envolvidos no processo de formação dos alunos, que possam identificar, combater e praticar a prevenção desta violência que afeta tantos jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Bullying. Aprendizagem. Consequências.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista o Bullying, é uma forma de violência que é definia por repetidas agressões em um único indivíduo. O fenômeno ocorre principalmente em escolas, porque eles atraem estudantes de várias culturas, religiões, e etnias, o que, na sua vez, promove divergências que podem levar as doenças físicas, emocionais, ou psicológicos ataques. Como um resultado, buscou-se aprender mais sobre as características de este fenômeno.

Portanto, o vigente trabalho tem como finalidade principal apresentar os efeitos que o bullying ocasiona no desenvolvimento do aluno vítima e/ou agressor desta violência que não é nenhuma novidade na sociedade, nem mesmo nas escolas.

Pode-se dizer que quando se pensa no ambiente escolar, imagina-se um local acolhedor, construtivo, alegre e onde todos os alunos vão para a escola com o intuito de aprender e socializar-se. Contudo, é na escola que os alunos mais frágeis sofrem repetidamente as manifestações desta violência, por meio de agressões físicas e que diminuem a autoestima de quem sofre agressões psicológicas.

Com efeito, é sabido que estes tipos de intimidações que as vítimas de Bullying sofrem, ocasionam sérios problemas na saúde mental e física, sendo manifestada através do baixo rendimento, da evasão e da falta de vontade dos mesmo em ir frequentar às aulas.

Frente ao exposto, sabe-se que o que acontece é que muitas das vezes os pais, professores e os envolvidos no processo educativo, não conseguem identificar, ou nem mesmo sabem como lidar diante de uma situação de bullying.

Portanto, é notória a premência de vislum-

brar e clarificar sobre o fenômeno bullying está presente em qualquer forma de intimidação, que seja repetitiva, sendo realizado quando há agressões como xingamentos, apelidos pejorativos, empurrões, piadinhas desmoralizantes e dentre outras diversas formas.

Frente ao que foi dito, busca-se compreender o autor desta violência denominada bullying é considerado o agressor, sendo a vítima o indivíduo que sofre as agressões provocadas por motivos de intolerância, seja pela etnia, a condição financeira, a sexualidade ou até mesmo pelo fato de que o agressor pode ser uma vítima também.

Contudo, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar de maneira clara e objetiva, sobre a importância de tratar sobre o tema bullying nas instituições educacionais, para que a partir disto, a equipe pedagógica, juntamente com as famílias, possa trabalhar as diferenças e assim superar certos preconceitos.

Nos objetivos específicos busca-se conscientizar os pais, professores e alunos, propondo situações de casos ocorridos desta violência, exemplificando os tipos de vítimas e de agressores existentes. E espera-se também que a partir deste trabalho, os casos de bullying diminuam nas unidades escolares.

2 CONCEITOS DE BULLYING E CYBERBULLYING

2.1. Concepção de Bullying e Cyberbullying

No que tange o Bullying é um termo de origem inglesa que surgiu em meados de 1980, identificado primeiro na Europa, que se refere aos atos agressivos e repetitivos contra um ou mais indivíduos que não se encaixam nos padrões estereotipados que a sociedade estabelece, como se todos os indivíduos precisassem ter um modelo a ser seguido.

O bullying envolve comportamentos, palavras e atos prejudiciais intencionais e repetidos. Os comportamentos presentes no bullying são variados, incluindo agressões físicas, ofensas, fofoca, exposição ao ridículo, humilhação, boatos, transformação em bode expiatório, acusações, isolamento e retaliações. Geralmente, no início da infância, pode ser um evento aleatório, sem muita importância, mas na juventude os alvos são escolhidos a partir de algo que se destaca como característica de em uma pessoa como: altura, magreza, gordura, usar óculos, origem étnica, situação socioeconômica, orientação sexual, etc. (MIDDELTON-MOZ E ZAWADSKI, 2007, p.21).

E Felizardo (2017, p.29) define que o termo Bullying "se refere à pessoa que usa força ou poder para atormentar e ferir aqueles que são escolhidos e, dessa forma, convencê-los a fazer alguma coisa".

Embora o bullying seja um problema de classificação mundial e mesmo após tantas pesquisas, este mal continua a existir e aumentar significativamente. É no ambiente de ensino que a ocorrência de casos é mais identificada, visto que é o principal local de socialização dos alunos, e devido à sua fase de formação, muitos desconhecem ou não aprenderam a lidar com as diferenças.

Na concepção de Villela (2016, p.09),

Quanto à origem do termo bullying, pode-se dizer que é oriunda de bully, expressão que pode ser traduzida como valentão, tirano ou brigão. Como verbo, bully significa tiranizar, amedrontar, brutalizar e oprimir, e, por fim, o substantivo "bullying" descreve o conjunto de atos violentos, intencionais e repetitivos praticados por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir uma ou mais pessoas, incapazes de se defender. (VILLELA, 2016, p.09)

Vale salientar ainda, Só (2010, p.08) acredita que a existência do Bullying se dá no ambiente escolar devido à ausência de parâmetros que orientem e regularizem o comportamento humano. E de acordo com Neto (2005, p.03):

Por definição, Bullying compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angustia, sendo executadas

Logo, este fenômeno é caracterizado por compreender diversos tipos de agressões e

de envolvidos, no entanto, a agressão mais característica e provavelmente a mais cruel, seja a violência psicológica e/ou moral.
Pode-se dizer que, o Bullying acompanhou a modernidade, pois o que antes era praticado pessoalmente passa a existir nas mídias sociais, que infelizmente são utilizadas para realizar brincadeiras de mau gosto e ameaças.
Frente ao que foi dito se um aluno tem uma aparência diferente da estabelecida como "bonita" pela sociedade, o mesmo é destacado e excluído por ser muito gordo ou magro, alto ou baixo demais.
O bullying, considerado um tipo de violência, é definido antes como um padrão de comportamento do que um evento isolado, e exerce um impacto negativo na vítima, no agressor e nas testemunhas. O bullying foi definido como um comportamento indesejado e agressivo entre crianças em idade escolar que envolve um real ou percebido desequilíbrio de poder. O comportamento é repetido ou tem o potencial para ser repetido ao longo do tempo.2 O bullying ou o cyberbullying constituem preocupações cruciais para crianças e adolescentes. (UNESCO, 2019, p. 08)

Para Fante (2011, p. 65) define esta violência como um "comportamento cruel intrínseco" durante a ação de socialização entre dois ou mais indivíduos, que tentam mascarar o bullying através das "brincadeiras".
Sob uma perspectiva geral em relação às questões financeiras de cada família, o aluno considerado sem condições financeiras é excluído e diminuído diante dos demais colegas que possuem melhores condições, fazendo com que a vítima se sinta inferior como pessoa. Mas existem diversos outros tipos de Bullying encontrados nas escolas, seja por motivos religiosos, opção sexual, raça, cor, etc.
Contudo, surge então, o Cyberbullying, que é uma forma evoluída de Bullying, pois por meio do mesmo é possível agredir outro(s) indivíduo(s) através das diversas redes sociais, de forma anônima.

Em relação aos recursos tecnológicos, Almeida (2014, p. 34) expressa que:
As tecnologias da informação e da comunicação modificaram o nosso cotidiano. Sabemos que a internet foi à principal ferramenta responsável pela desterritorialização do conhecimento, da cultura e de outros elementos que fazem parte da constituição da sociedade. Mediante o seu uso as barreiras geográficas e temporais são ultrapassadas, e sendo assim, podemos nos comunicar com quem quisermos de qualquer parte do mundo. Todas essas facilidades que a comunicação em rede nos permite são muito interessantes. (ALMEIDA, 2014, p. 34).

Pode-se dizer que o Bullying virtual é o atual problema do século XXI, demonstrando-se eficaz no requisito de comunicação. Contudo, na medida em que a tecnologia evolui para a interação social remota, infelizmente, alguns indivíduos fazem o uso incorreto desta ferramenta para praticar Bullying, agredindo psicologicamente o outro.
Sendo assim, os praticantes do Cyberbullying podem ser vários, pois é preciso apenas ter acesso à internet, não havendo limites geográficos para comunicar-se. Muitos dos envolvidos acreditam que estão realizando apenas uma simples brincadeira, não tendo empatia pela pessoa que sofre as humilhações.

2.2. Casos reais ocorridos

Frente ao exposto, sabe-se que o bullying ocorre frequentemente nas instituições de ensino e que infelizmente não são todos os casos relatados publicamente, pois em alguns casos, o assunto passa a repercutir apenas quando há atos como o suicídio, por exemplo.
Vale ressaltar, que no entanto, serão apresentados alguns casos ocorridos nas escolas, visando expandir a compreensão sobre o quanto este assunto continua sendo importante.
Vale inferir que todos os casos abaixo mencionados foram retirados do livro da autora Fante (2011, p. 32) e um caso extraído do site do G11, sendo que todos os nomes citados nestes casos são fictícios, afim de proporcionar o anonimato destas vítimas.
Caso A: Fernando, aluno da 3º série, nove anos, sentia-se sozinho e abandonado. Sem

amigos, não buscava ajuda de seus professores porque se sentia rejeitado por todos em decorrência de sua obesidade. Chegava a duvidar de que seus poucos amigos gostassem dele, ou de que tivessem algum interesse na sua amizade. Sentindo-se incapaz e ameaçado, buscou ajuda da direção escolar, pedindo que falassem com os seus agressores sobre os apelidos que recebia, pois não aguentava mais ser chamado de gordo. (FANTE, 2011, p.32)

Percebe-se que no caso A, o aluno sofria o Bullying psicológico, na qual os agressores conseguiram diminuir a autoestima significativamente deste aluno, mas felizmente, o mesmo resolveu buscar ajuda da Direção da escola.

Caso B: Gislaine, aluna da 2º série, de oito anos, estava faltando frequentemente à escola. Quando comparecia, chorava muito e não participava das aulas, alegando dores de cabeça e medo. Certo dia, alguns alunos procuraram a professora da turma dizendo que a garota estava sofrendo ameaças. Teria que dar suas roupas, sapato e dinheiro para outra aluna, caso contrário apanharia e seria cortada com estilete. Esse caso foi encaminhado à direção escolar, e a mãe da agressora convidada a comparecer na escola, onde relatou que a filha costumava chegar em casa levando roupas que não eram suas, mas afirmando tê-las ganho de uma coleguinha. (FANTE, 2011, p.32)

Diante dos fatores aplicados no caso B, a vítima não conseguiu pedir ajuda, mas teve colegas que se uniram para intervir por ela, o que é uma ação muito importante, pois as consequências poderiam ser desastrosas. Percebe-se ainda que a mãe da agressora apesar de achar estranho a filha chegar com roupas diferentes, nunca questionou nem procurou saber quem era a coleguinha que "dava" as roupas para sua filha.

Vale destacar que é importante que os pais tanto de agressores quanto das vítimas, estejam atentos aos comportamentos dos filhos, pois enquanto os alunos agressores irão esconder a verdade dos pais, os alunos que são as vítimas, podem demonstrar que há algo de errado na mudança de seu comportamento, como no caso da aluna Gislaine, ela não sentia mais vontade de ir à escola, faltando frequentemente.

Caso C: A aluna Márcia, 14 anos, disse que a sua vida na escola nunca fora boa porque sempre fora humilhada, desde a 1º série. Todo tem problemas, sou uma delas. Zoam de mim porque não falo direito. Eles não sabem o mal que me fazem. Márcia pensou várias vezes em abandonar a escola. No início do ano letivo apresentou problemas psicossomáticos graves, entrando em quadro depressivo. Após uma consulta, o médico atestou que deveria mudar de período, porque os problemas enfrentados em sala de aula estavam agravando sua saúde. Lamentavelmente ela não resistiu às humilhações e acabou por abandonar a escola. (FANTE, 2011, p. 33)

Em relação a aluna Márcia, ela foi discriminada pelo seu modo de falar, pois por apresentar dificuldades, fora excluída socialmente no ambiente escolar.

Caso D: Humberto, 16 anos, sentiu na pele o que é o terror na escola. Foi apelidado de Bob esponja e Bombril por causa dos seus cabelos crespos e do seu jeito calado e tímido. Aos poucos foi se sentindo rejeitado e isolando- se da turma. Disse que, quanto mais os colegas caçoavam dele, mais se isolava e sofria. Expressou sua angústia dizendo que gostaria de desaparecer e nunca mais ouvir falar em escola. (FANTE, 2011, p. 32)

O caso D é um exemplo claro de como as vítimas se sentem diante de tantas humilhações e exposições ao ridículo, pois quando o menino diz que "gostaria de desaparecer e nunca mais ouvir falar em escola", é a forma de dizer que deseja paz em sua vida.

Caso E: a aluna Janaína, entrevistada quando cursava a 3º série, disse pensar que a escola fosse um lugar de respeito e união, mas viu que não era. Logo no primeiro dia de aula os meninos a apelidaram de vaca malhada e onça pintada por causa de suas sardas, o que a deixou triste e chateada. O constrangimento durou o ano todo, como também na 2º série, já que os alunos eram praticamente os mesmos. Ela contou que queria responder aos ataques com o pior dos palavrões,

mas que engolia essa vontade e acabava suportando as humilhações, até que o ano terminou. Mas, claro, acabava um ano e começava um outro e tudo se repetia. E assim se repetiu também na 3º série. Ela esperava que na 4º série o assunto fosse encerrado, mas não foi isso o que aconteceu. (FANTE, 2011, p. 33).

Embora a escola devesse ser um local onde todos pudessem sentir-se acolhidos e seguros, infelizmente não é sempre o que acontece, como foi no caso da aluna Janaína.
Caso F: Miriam era uma boa aluna, tirava excelentes notas em todas as matérias. Algumas meninas, enciumadas com o seu bom desempeno e com o paparico de muitos professores, resolveram se unir para interferir em suas amizades. Espalharam boatos de que ela era sapatão. Logo suas amigas foram se afastando dela, deixando-a de lado. Sem saber o que estava acontecendo, aproximava-se delas buscando melhorar os relacionamentos. Convidava as colegas para irem ao shopping ou ao cinema, mas elas sempre arrumavam desculpas para não ir. Faziam festinhas e encontros, porém, não a convidavam. Aos poucos, Miriam foi se isolando e, quando percebeu, já estava excluída de todo o grupo. No horário do recreio, preferia ficar na sala de aula ou se trancava no banheiro. Somente entendeu o que estava acontecendo quando viu, no muro da escola, a inscrição: Miriam=sapatão. A garota ficou desesperada e não encontrou outra alternativa a não ser mudar de escola, piorando o seu desempenho escolar. Hoje, adulta, Miriam tem dificuldades em relacionar-se e a todo momento faz questão de demonstrar sensualidade, às vezes chegando à vulgaridade. Segundo ela, trata-se de uma estratégia para demonstrar que realmente é uma mulher. (FANTE, 2011, p.34).

Conforme elucidado, sabe-se que temos a clara percepção do quanto o Bullying afeta a pessoa ao longo de sua vida adulta, visto que a decadência de uma boa aluna, para uma aluna com baixo rendimento escolar foi uma das consequências geradas ao ser excluída e rejeitada socialmente. Percebe-se ainda o fato de que mesmo anos após seu sofrimento, Miriam ainda sentia a necessidade de provar sua sexualidade.
Dentro dessa ótica de possibilidades os casos acima apresentados são apenas alguns, de muitos que ocorreram e infelizmente, continuam ocorrendo. Um exemplo evidente e recente de que o Bullying ainda é um problema social, é o caso noticiado no site do (G1), em que a mãe de um garoto australiano, que possui nanismo, 9 anos de idade, postou um vídeo nas redes sociais em que o próprio filho estava chorando por sofrer discriminação na escola e manifestou ainda, o desejo de suicidar-se.

3 ESCOLA E FAMÍLIA FRENTE AO BULLYING

3.1. O papel do professor

Cabe enunciar que, o professor é o mediador de conhecimentos em relação aos alunos, sendo responsável por propiciar meios que direcionem os alunos para a aprendizagem.
Portanto, como educadores e mediadores de conhecimento, cabe ao docente permitir que o educando adquira conceitos de respeito, moral e ética.
Em relação a isto, Montalvão (2015, p. 12), afirma que:
Como professores e formadores de indivíduos conscientes de seus deveres e obrigações, precisamos fortalecer nos alunos as questões morais-éticas. E até mesmo resgatar valores que parecem estar se perdendo em nossa sociedade, como a cortesia, o respeito, a boa convivência.

Pode-se destacar, que em relação à escola, em primeiro lugar, deve conscientizar-se de que esse conflito relacional já é considerado um problema de saúde pública. Por isso, é preciso desenvolver um olhar mais observador, cuidadoso, tanto dos professores quanto dos demais profissionais ligados ao espaço escolar. Sendo assim, deve atentar-se para quaisquer sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os

espectadores em principais aliados no combate.

Nesse sentido, quanto à escola qual o referido o papel desta instituição diante do bullying?

Para Fante e Pedra (2008, p. 52) o bullying sempre existiu no ambiente escolar, é tão antigo quanto ao nascimento da escola, porém "infelizmente, muitas escolas não admitem a existência do fenômeno". Porém Pereira (2009, p.207) destaca que o papel da escola na atualidade sofreu e sofre mudanças drásticas, e vão além da função de formação acadêmica, agregando também funções como a socialização, formação de caráter e cidadania.

Polato (2007, p.141) afirma que, atualmente vive-se num período de crise severa da educação, onde o papel da escola não está tão claro e definido. Seu objetivo já não é somente ensinar conteúdos educativos tradicionais. No espaço escolar se vai, muito além disso, tornando-se também um espaço de interação e integração entre seus participantes. É também um lugar onde as crianças e adolescentes aprendem a se relacionar, conviver, adquirem valores e crenças, desenvolvem senso crítico, autoestima e a segurança necessária.

Um ponto que vale salientar, é que em referência ao Bullying, Fante e Pedra (2008, p. 53) consideram que este "acontece em todas as escolas, independentemente da sua localização, turno ou poder aquisitivo da comunidade escolar", considera a ABRAPIA em uma pesquisa sobre o bullying que este é um problema mundial.

Entretanto, o bullying no ambiente escolar pode ocorrer em vários locais, diferentes ocasiões, sejam nos pátios, nos horários de intervalos, banheiros, bibliotecas, corredores, quadras esportivas, salas de tecnologia, laboratórios, imediações da escola e na sala de aula, pesquisas apontam que no Brasil o bullying acontece principalmente em sala de aula (FANTE e PEDRA, 2008, p.34).

Nesse sentido que Constantini (2004 apud DETONI, 2008, p. 122), afirma que isso se deve principalmente por que:

No ambiente escolar é difícil libertar-se de certa distribuição de papéis, seja para o agressor ou para a vítima, ambos condicionados pelo grupo classe no qual estão inseridos. A sala de aula é determinante na elaboração de um sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar aquele que é testemunha participante (via de regra a favor do intimidador) e aquele não-participante (indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação).

Portanto a função da escola diante do bullying é reconhecer, intervir, nessa existência da problemática e traçar estratégias eficazes para eliminá-la, Rolim (2008) destaca também que mais amplamente e para além das responsabilidades definidas no âmbito das escolas, a preocupação em prevenção ao bullying e das formas de violência em geral devem e podem ser pensadas desde os primeiros anos de vida do indivíduo, dessa forma a família seria a primeira a se preocupar em transmitir uma cultura de paz e harmonia, porém a escola, a sociedade e o Estado não estão eximidos dessa responsabilização.

Segundo Fante e Pedra (2008, p. 63) as formas de maus tratos empregadas nos atos de violência de bullying podem ser físicos, atos envolvendo "bater, chutar, beliscar"; verbal são atos de "apelidar, xingar, zoar; moral", atitudes de "difamar, caluniar, discriminar"; sexual, atos de "abusar, assediar, insinuar; psicológico, intimidar, ameaçar, perseguir; material, furtar, roubar, destroçar pertences; e virtual, zoar, discriminar, difamar, através da internet e celular".

Tendo em vista as práticas de violência para serem consideradas bullying seguem alguns critérios como: ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ausência de motivos que justifiquem os ataques" (FANTE e PEDRA, 2008, p. 39). No Brasil, as pesquisas apontam para a sala de aula como local de maior incidência conforme Fante e Pedra (2008, p. 54).

Ainda segundo Fante (2005 apud PEREIRA, 2009, p. 44), o agressor "costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia. É malvado, duro e mostra pouca simpatia para com suas vítimas", sendo assim fica evidente porque 45% dos alunos afirmaram não ser colega dos agressores. Fante e Pedra (2008,

p. 64) afirmam que no passado, acreditava-se que esse tipo de comportamento era próprio de meninos, porém, com os avanços das pesquisas, constatou-se ser comum também entre as meninas.

Fante (2008, p. 61) destaca ainda que muitos dos espectadores repudiam as ações dos agressores mais nada fazem para intervir e segundo Costantini (2004) e Lopes Neto (2005) há ainda os espectadores que estimulam a agressão são as testemunhas incentivadoras e os que tentam ajudar a vítima, são as testemunhas defensoras.

Importante frisar, que as testemunhas que se aproximam para ver a agressão são classificados por Costantini (2004) e Lopes Neto (2005) como observadoras, quando isso ocorre cotidianamente ante ao expressivo pode afirmar-se que o silêncio dos espectadores impera, para Fante (2008) os espectadores parecem estar engessados diante da violência. No trabalho de prevenção ao bullying no ambiente escolar vítimas, agressores e expectadores devem ser trabalhados a fim de evitar a propagação da violência.

Além disso, tomar algumas iniciativas preventivas do tipo: aumentar a supervisão na hora do recreio e intervalo; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos, ou rejeição de alunos por qualquer que seja o motivo. Também pode-se promover debates sobre as várias formas de violência, respeito mútuo e a afetividade tendo como foco as relações humanas.

Nesse sentido, pode-se observar que mas tais assuntos precisam fazer parte da rotina da escola como ações atitudinais e não apenas conceituais. De nada valerá falar sobre a não-violência, se os próprios profissionais em educação usam de atos agressivos, verbais ou não, contra seus alunos. Ou seja, procurar evitar a velha política do "faça o que eu digo, não faça o que eu faço".

Segundo Aramis Lopes Neto, coordenador do programa de bullying da ABRAPIA: não se pode admitir que os alunos sofram violências que lhes tragam danos físicos ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se calem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, diante da omissão e tolerâncias dos adultos, adotem comportamentos agressivos.

Frente ao exposto, infelizmente estamos vivendo uma época em que a violência se torna cada vez mais presente em todas as instituições escolares. A violência escolar nas últimas décadas adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades, o que a torna questão preocupante devido à grande incidência de sua manifestação em todos os níveis de escolaridade. (FANTE, 2005 p.20)

Logo, as práticas de violência, discriminação e preconceito, vivenciadas pelos alunos no cotidiano escolar, têm se apresentado como um grande desafio para os professores, equipe gestora e toda comunidade escolar. Essas práticas, muitas vezes, podem causar dificuldades na aprendizagem e causar traumas ao longo da vida.

Frente ao que foi dito, torna-se evidente que a prevenção começa pelo conhecimento. É preciso que as escolas reconheçam a existência do bullying e, sobretudo, esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e o desenvolvimento socioeducacional dos alunos.

Um outro fator determinante é sem dúvida ainda há um grande número de profissionais da educação que não sabe distinguir entre condutas de bullying ou outros tipos de violência, por não ter um preparo para identificar e desenvolver estratégias pedagógicas para enfrentar os problemas no ambiente escolar.

Desse modo, o despreparo dos professores ocorre porque, tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação, são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada e necessidade de lidarem com o afeto e muito menos com os conflitos e com os sentimentos dos alunos. (FANTE, 2005 p.68)

Os professores deveriam ser preparados para educar a emoção dos seus alunos. Porém, muitos professores têm dificuldades emocionais para lidar com os problemas de maus tratos ou de violência que ocorrem dentro da sala de aula, e não tendo capacidade de lidar com esses problemas e de oferecer uma reposta eficaz a situação, acabam reagindo com agressividade.

A escola precisa capacitar seus profissionais para a observação, para que os mesmos possam identificar, diagnosticar e saber intervir nas situações do bullying ou até mesmo aos

encaminhamentos corretos, levando o tema à discussão com toda a comunidade escolar e traçar estratégias que sejam capazes de fazer frente ao mesmo.

De acordo com Pedra (2008), além de todo o esforço da equipe escolar frente ao bullying, é preciso contar com a ajuda de consultores externos, como especialistas no tema, psicólogos e assistentes sociais.

Conforme Fante (2005), comenta que, a conscientização e a aceitação de que o bullying ocorre com maior ou menor incidência, em todas as escolas do mundo, independente características "culturais, econômicas e sociais dos alunos", são fatores decisivos para iniciativas no combate à violência no contexto escolar. Para desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao bullying em uma escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do mesmo, sobretudo, das consequências relacionadas aos envolvidos, a esse tipo de comportamento.

Desta forma, percebe-se que é primordial sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar, família e comunidade na luta pela redução do comportamento bullying.

Segundo Chalita (2008), salienta que algumas atitudes simples que podem ser tomadas por parte da direção escolar, podem ajudar a reduzir ou minimizar os casos de bullying no ambiente escolar.

É necessário que toda equipe escolar participe desse processo, desde o primeiro dia de aula, esclareça sobre o que é bullying, e que não será tolerado nesse ambiente condutas do mesmo nas dependências da escola. Todos os alunos devem se comprometer a não o praticar e a comunicar a direção escolar sempre que presenciarem ou forem vítimas da conduta do bullying.

É essencial também que os professores promovam debates sobre bullying nas salas de aula, fazendo com que o assunto seja bastante divulgado e assimilado pelos alunos. Estimulando os estudantes a fazerem pesquisas sobre o tema na escola, para saber o que alunos, professores e funcionários pensam sobre o bullying e como acham que se deve lidar com esse assunto tão importante e pela tamanha gravidade ele é pouco divulgado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao presente estudo, podemos concluir que a violência existe desde os tempos antigos, sendo identificado apenas quando casos graves como o suicídio começaram a surgir. O pesquisador Dan Olweus foi essencial na identificação e na elaboração do primeiro programa anti-bullying, entretanto, o Bullying ainda é um problema social da atualidade.

Foi possível efetivar uma reflexão sobre e pelo fato de a instituição denominada escola ser formadora de cidadãos para a sociedade, a melhor maneira de erradicar esse mal social é ensinando no local de formação.

Contudo, pode-se entender que a construção de valores como empatia, ética, moral, solidariedade e outros, faz necessário na medida em que a ausência destes se mostram no tratamento harmonioso com o outro.

Percebe-se que o Bullying ocorre principalmente no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, porém, as crianças da atualidade não praticam a violência somente nas escolas, fazem uso também da internet e das redes sociais para agredirem remotamente e de forma anônima, praticando o Cyberbullying.

Pode-se observar que a ocorrência de casos de violência verbal e física nas escolas faz com que o educando se sinta reprimido, indesejado e muitas das vezes incapaz de se defender pelo fato de sentir-se inferior ao agressor. Isto se expressa nas pequenas atitudes que o aluno vítima apresenta, como não desejar frequentar a escola, perder o apetite nas refeições e demonstrar um baixo rendimento escolar.

Vimos que a atuação em conjunto entre professor, escola e família é fundamental na redução ou até mesmo na eliminação deste fenômeno desastroso.

Assim, o trabalho do professor que percebe em sua sala de aula a existência do Bullying por meio de alguns dos efeitos demonstrados ao longo do trabalho, deve primeiramente conversar com este aluno.

O trabalho docente diante de tal violência, é

de despertar a conscientização e a empatia dos alunos, pois não há uma formação inserida nos cursos de docência que lide diretamente com esta área social.
Conclui-se que é primordial que sejam feitas intervenções diante da falta de formação adequada que englobe esse tipo de problema, que afeta diretamente no desenvolvimento cognitivo do aluno, cabe ao professor buscar meios de capacitar-se.

No decorrer deste trabalho foi possível analisar algumas formas transversais de se prevenir o Bullying, inserindo atividades que contemplem as disciplinas escolares com atividades contra o Bullying.
Portanto, podemos afirmar que o trabalho anti-bullying é grande, ao precisar trabalhar com os pais, alunos e equipe escolar atuando unidos, com o mesmo propósito, o de proporcionar o melhor desenvolvimento e aprendizagem para os discentes.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Daiana Calixto de. Cyberbullying: uma abordagem sobre os reflexos da violência nas redes sociais. Monografia (Graduação em biblioteconomia)- Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: p.68, 2014.

BEANE, Allan. Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. BestSeller, 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/395547411/Proteja-seu-filho-do-bullying-Impec-a-que-ele-maltrate-os-colegas-ou-seja-maltratado-Allan-Beane.

BORGES, B. Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de SP, diz pesquisa. São Paulo. G1 (globo.com). São Paulo: 2019. Disponível em https://g1.globo.com/sp/sao- paulo/noticia/2019/12/18/casos-de--bullying-e-discriminacao-aumentam-entre--alunos- e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa.ghtml.

BRASIL, Lei Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.>. Acesso em: 12/03/2021.

CALHAU, Lélio Braga. Bullying O que você precisa saber. 3ª Ed. - Niterói, RJ: Impetus, 2011.

COSTANTINI, A. Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução Eugênio Vinci de Morais. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DETONI, B.Bullying: O Lugar da Criança na Família, o Lugar da Criança na Escola. In: Pensando Famílias, 12(1), jul. 2008; (119-131)

ERIKSON, E.H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FANTE C. Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência Nas Escolas e Educar Para a Paz. 6ª ed. São Paulo. Versus Editora, 2011.

FANTE, Cléo e PEDRA, José Augusto. Bullying escolar: perguntas e respostas/ Cléo Fante e José Augusto Pedra- Porto Alegre: Artmed, 2008.

FELIZARDO, A. R. Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa. 1º ed. Editora: Intersaberes, 2017, p. 302.

GLOBO, Vídeo viral de menino que sofre bullying gera onda de comoção e apoio global | Educação | G1 (globo.com). Acesso em 21/03/2021.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

NOEMIA DIAS DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo explorar a relevância intrínseca da arte para o desenvolvimento integral da criança no Ensino Fundamental I, período crucial para a formação de habilidades e para a construção de uma compreensão de mundo. Parte-se do pressuposto de que a educação artística transcende a mera aquisição de técnicas e o estímulo à criatividade, posicionando-se como um elemento transformador e promotor de um crescimento holístico dos indivíduos. A análise central deste estudo concentra-se em como as práticas artísticas no ambiente escolar contribuem significativamente para as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. No âmbito cognitivo, a arte atua como um potente estímulo ao pensamento divergente, incentivando a busca por soluções inovadoras e originais, e aprimora as capacidades de percepção visual e de observação detalhada. Em termos emocionais, proporciona um canal não verbal e seguro para a expressão de sentimentos, permitindo que as crianças externalizem e processem suas emoções, além de fortalecer a autoestima e promover um profundo autoconhecimento. Socialmente e culturalmente, fomenta a colaboração, a negociação e o respeito às diferenças, enquanto a exposição a diversas manifestações artísticas promove a valorização da diversidade cultural e a expansão do repertório. No aspecto motor e sensorial, o manuseio de variados materiais e a execução de diferentes técnicas artísticas desenvolvem a coordenação motora fina e grossa, aprimoram a destreza manual e enriquecem a experiência sensorial. A metodologia adotada para este estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica aprofundada, fundamentada na análise crítica de obras, artigos científicos e teorias consolidadas que abordam a complexa intersecção entre arte, educação e psicologia do desenvolvimento infantil. As considerações finais do artigo convergem para o entendimento de que a arte não deve ser vista como um apêndice curricular, mas sim como um componente indispensável. Ela proporciona um ambiente pedagógico propício para o florescimento da criatividade, a livre expressão, a interação social e o aprimoramento das capacidades motoras e sensoriais, consolidando-se, assim, como um pilar essencial e insubstituível na formação holística da criança no Ensino Fundamental I.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento Infantil; Criatividade.

ABSTRACT:
This article aims to explore the intrinsic relevance of art for the integral development of children in Elementary School I, a crucial period for skill formation and building a comprehension of the world. The study is based on the premise that art education transcends the mere acquisition of techniques and the stimulation of creativity, positioning itself as a transformative element promoting holistic growth. The central analysis focuses on how artistic practices in the school environment significantly contribute to the multiple dimensions of child development. Cognitively, art acts as a powerful stimulus for divergent thinking, encouraging the search for innovative and original solutions, and enhances visual perception and detailed observation. Emotionally, it provides a non-verbal and safe channel for expressing feelings, allowing children to externalize and process their emotions, in addition to strengthening self-esteem and promoting deep self- awareness. Socially and culturally, it fosters collaboration, negotiation, and respect for differences, while exposure to diverse artistic manifestations promotes the appreciation of cultural diversity and expands repertoire. In motor and sensory aspects, handling various materials and executing different artistic techniques develop fine and gross motor coordination, improve manual dexterity, and enrich the sensory experience. The methodology adopted for this study consisted of in- depth bibliographic research, based on the critical analysis of works, scientific articles, and consolidated theories addressing the complex intersection betwe-

en art, education, and child developmental psychology. The final considerations of the article converge on the understanding that art should not be seen as a curricular appendix, but rather as an indispensable component. It provides a conducive pedagogical environment for the flourishing of creativity, free expression, social interaction, and the improvement of motor and sensory capacities, thus consolidating itself as an essential and irreplaceable pillar in the holistic formation of children in Elementary School I.
KEY-WORDS: Art; Education; Elementary School I; Child Development; Creativity.

1. INTRODUÇÃO

A arte, por muitas vezes concebida unicamente como uma área de expressão estética ou uma atividade complementar no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental e insubstituível no desenvolvimento integral da criança, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I. Esta percepção limitada de sua função pedagógica, que a reduz a um mero adorno curricular ou a um momento de lazer sem propósitos educacionais claros, pode levar à subvalorização de seu potencial transformador. Consequentemente, negligenciam-se as ricas e múltiplas oportunidades que a arte oferece para a formação de indivíduos mais completos, críticos e conscientes de seu papel no mundo. Contudo, é imperativo reconhecer que as experiências artísticas, desde as mais simples expressões até as atividades mais elaboradas, são essenciais para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos, atuando como um catalisador poderoso para a aquisição de habilidades e a construção de conhecimentos que transcendem o universo puramente visual e técnico.

Diante desse cenário, este artigo busca explorar a multifacetada e profunda contribuição da arte para o desenvolvimento integral da criança matriculada no Ensino Fundamental I. Para tanto, será investigado, de forma sistemática e fundamentada, como as práticas artísticas na escola:

- Fomentam a criatividade, estimulando o pensamento original e a capacidade de inovar, e o pensamento crítico, incentivando a análise e a reflexão.
- Promovem a expressão de sentimentos e o autoconhecimento, oferecendo um meio único para a comunicação não verbal.
- Estimulam a interação social e a valorização da diversidade cultural, construindo pontes entre diferentes realidades.
- Aprimoram as capacidades motoras e sensoriais, elementos cruciais para o desenvolvimento físico e perceptivo.

A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho é de natureza bibliográfica, fundamentando-se na análise rigorosa de estudos, pesquisas e teorias consolidadas que abordam a complexa e essencial intersecção entre arte e educação na primeira infância e no Ensino Fundamental. O objetivo é construir um corpo argumentativo sólido que evidencie a relevância da disciplina de arte não como um componente secundário, mas sim como um pilar educativo indispensável para a formação humana em sua totalidade.

A estrutura deste trabalho está organizada em seções que aprofundam, de maneira progressiva, cada uma das dimensões do desenvolvimento infantil impactadas positivamente pela arte:

- Inicialmente, a discussão abordará a influência fundamental da arte no desenvolvimento cognitivo e no estímulo à criatividade.
- Em seguida, será analisada a importância da arte no desenvolvimento emocional e na capacidade de expressão.
- Posteriormente, o foco se voltará para a contribuição da arte no desenvolvimento social e na compreensão cultural.
- Por fim, serão explorados os benefícios concretos das atividades artísticas para o desenvolvimento motor e sensorial da criança.

As considerações finais retomarão os principais pontos discutidos ao longo do artigo, reforçando a tese central da essencialidade e da natureza insubstituível da arte na educação básica, e propondo reflexões para sua plena valorização e integração curricular.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Arte e o Desenvolvimento Cognitivo e da Criatividade no Ensino Fundamental I

A integração da arte no currículo do Ensino Fundamental I transcende a simples aquisição de habilidades manuais, configurando-se como um poderoso catalisador para o desenvolvimento cognitivo e o estímulo à criatividade infantil. Um dos pilares do desenvolvimento cognitivo que a arte fortalece é o pensamento divergente. Diferente de outras disciplinas que podem ter respostas únicas e predefinidas, a arte oferece um campo vasto de possibilidades, onde não há uma única "resposta certa". Ao ser convidada a criar, a criança é instigada a explorar múltiplas ideias, a combinar elementos de formas inusitadas e a imaginar cenários que não existem. Esse processo de busca por soluções variadas estimula a originalidade e a flexibilidade mental, habilidades cruciais para a resolução de problemas na vida cotidiana e futura.

Além disso, a prática artística aprimora a percepção e a observação. Ao se engajar em atividades como a reprodução de formas, a análise de cores e texturas ou a contemplação de obras de arte, a criança desenvolve uma acuidade visual e uma atenção aos detalhes. Essa capacidade de observação aguçada é fundamental para o aprendizado em diversas áreas do conhecimento. A arte também desempenha um papel vital no desenvolvimento da resolução de problemas. O processo de tentativa e erro, de planejamento e execução, e de adaptação diante de resultados inesperados, reforça o raciocínio lógico e a capacidade de tomar decisões.

A criatividade, intrinsecamente ligada à cognição, é amplamente nutrida pela arte. Trata-se de desenvolver a capacidade de inovar, de transformar e de atribuir novos significados. A manipulação de diferentes materiais e a experimentação de diversas técnicas expandem o repertório da criança, permitindo-lhe expressar suas ideias de maneira única. Esse processo criativo ativo áreas cerebrais relacionadas ao planejamento, à memória e à imaginação, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

2.2 A Arte no Desenvolvimento Emocional e da Expressão no Ensino Fundamental I

Para além das capacidades cognitivas, a arte desempenha um papel insubstituível no desenvolvimento emocional e na capacidade de expressão da criança no Ensino Fundamental I. A arte emerge como uma linguagem universal e acessível, que oferece um canal seguro e potente para a exteriorização de sentimentos e a construção do autoconhecimento.

Um dos aspectos mais significativos é a função da arte como canal de expressão não verbal. Muitas vezes, crianças pequenas não possuem ainda o vocabulário ou a maturidade emocional para verbalizar medos, alegrias intensas ou frustrações. O desenho, a pintura, a modelagem, a dança ou a dramatização tornam-se veículos para que essas emoções possam ser projetadas e compreendidas. Ao criar uma imagem que representa a raiva, por exemplo, a criança não apenas a expressa, mas também a processa de forma visual, o que pode ser terapêutico e ajudar na elaboração de situações desafiadoras.

A prática artística também tem um impacto profundo na autoestima e autoconfiança da criança. Quando uma criança cria algo e esse trabalho é reconhecido e valorizado, ela sente uma sensação de realização e orgulho. A arte celebra a individualidade, e a liberdade para experimentar e a aceitação de suas produções únicas fortalecem a crença em suas próprias capacidades.

Adicionalmente, a arte promove o autoconhecimento. Ao se expressar artisticamente, a criança explora sua identidade, seus gostos, suas preferências e até mesmo seus conflitos internos. O ato de criar se torna um espelho para o eu, permitindo que a criança compreenda melhor quem ela é, o que sente e como interage com o mundo. Essa jornada de autoexploração é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional, capacitando a criança a lidar de forma mais eficaz com suas próprias emoções e as dos outros.

2.3 A Arte no Desenvolvimento Social e da Compreensão Cultural no Ensino Fundamental I

A dimensão social e cultural da criança é intensamente trabalhada e enriquecida por meio das práticas artísticas no ambiente escolar, manifestando-se como um agente de coesão social, fomentando a interação e a

colaboração.
A participação em atividades artísticas coletivas — como murais de classe, peças de teatro ou projetos musicais — exige que as crianças aprendam a trabalhar em grupo. Nesses contextos, elas precisam colaborar para atingir um objetivo comum, praticar a negociação de ideias, e cultivar o respeito às diferenças, entendendo que cada colega contribui com uma perspectiva única. Esse convívio fortalece a capacidade de se relacionar com os outros e a empatia, transformando a sala de aula em um ambiente onde a diversidade é valorizada. Além do aspecto social, a arte é um portal para a compreensão cultural. Ao serem expostas a diversas manifestações artísticas — como obras de diferentes artistas, estilos musicais de variadas culturas, ou formas de artesanato globais
— as crianças ampliam seu repertório e sua visão de mundo. Esse contato direto com a arte produzida por diferentes grupos sociais e culturais:
• Promove a valorização da diversidade cultural.
• Estimula a reflexão sobre questões sociais e culturais.
• Permite que as crianças se conectem e entendam as vivências alheias. A arte, portanto, constrói pontes entre diferentes realidades, auxiliando na formação de cidadãos mais empáticos e conscientes de sua inserção em um mundo plural.

2.4 A Arte no Desenvolvimento Motor e Sensorial no Ensino Fundamental I

O processo criativo e a manipulação de materiais artísticos oferecem um estímulo físico e perceptivo fundamental. O desenvolvimento motor e sensorial é aprimorado de forma concreta e lúdica através da arte.
No aspecto motor, as atividades artísticas contribuem para:
• O desenvolvimento da coordenação motora fina, crucial para a escrita. O manuseio de pincéis, lápis de cor, tesouras, argila ou outros materiais fortalece os músculos das mãos e dos dedos.
• O aprimoramento da destreza manual e da coordenação motora grossa, especialmente em atividades como a dança e o teatro, que envolvem o movimento corporal.
• O desenvolvimento da consciência corporal (sistema proprioceptivo), fundamental para o controle motor.
No aspecto sensorial, as práticas artísticas enriquecem a experiência da criança ao explorar o mundo através dos sentidos:
• O manuseio de variados materiais (tintas, argila, diferentes texturas e formas) estimula o tato.
• A escolha e combinação de cores aguçam a visão.
• A música e a dança ativam a audição.
A exploração sensorial é essencial para a organização cerebral, pois é por meio dela que a criança constrói uma base sólida para o aprendizado e a socialização. A arte, ao oferecer essas experiências ricas, refina a percepção, aprimora a atenção, a memória e a capacidade de resolução de problemas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo fundamental explorar a relevância intrínseca da arte para o desenvolvimento integral da criança no Ensino Fundamental I. A análise convergiu para o entendimento de que a arte não deve ser vista como um apêndice curricular, mas sim como um componente indispensável e insubstituível na formação holística da criança.
As práticas artísticas na escola se consolidam como um pilar essencial que contribui de forma multifacetada para o crescimento infantil:
• Cognitivamente, estimulam o pensamento divergente e a busca por soluções originais, aprimorando a percepção visual e a capacidade de observação detalhada.
• Emocionalmente, fornecem um canal não verbal e seguro para a expressão e processamento de sentimentos, promovendo um profundo autoconhecimento e fortalecendo a autoestima.
• Socialmente e Culturalmente, fomentam a colaboração e o respeito às diferenças, além de expandirem o repertório e a compreensão do mundo por meio da valorização da diversidade cultural.
• Motoramente e Sensorialmente, desenvolvem a coordenação motora fina e

grossa, aprimoram a destreza manual e enriquecem a experiência sensorial da criança. Em suma, a arte proporciona um ambiente pedagógico propício para o florescimento da criatividade, a livre expressão, a interação social e o aprimoramento das capacidades motoras e sensoriais, consolidando-se como um pilar essencial e insubstituível na formação holística da criança no Ensino Fundamental I. A plena valorização e integração curricular da arte são, portanto, um imperativo para a formação de indivíduos mais completos, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

REFERÊNCIAS

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. Feevale. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192- 7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20s ua%20 contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20 o%20desenvolvimento.pdf.
Acesso em: 29 set. 2025.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. Khan Academy Blog. Disponível em: https://blog.khanacademy.org/pt-br/a-arte-na-educacao-infantil/. Acesso em: 29 set. 2025.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Museu da Imaginação.
Disponível em: https://museudaimaginacao.org.br/a-importancia-da-arte-para-o- desenvolvimento-infantil/. Acesso em: 29 set. 2025.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES SENSORIAIS NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL. O Gato das Fraldas. Disponível em: https://ogatodasfraldas.pt/blogs/novidades/a-importancia-das-atividades- sensoriais-no-desenvolvimento-infantil. Acesso em: 29 set. 2025.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS BENEFÍCIOS PARA A VIDA! Sistema
Farias Brito de Ensino. Disponível em: https://www.sistemafb.com.br/arte- educacao-infantil/. Acesso em: 29 set. 2025.

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL: A I M - PORTÂNCIA DE ATIVIDADES QUE ENVOLVEM OS SENTIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Grupo
Açucena. Disponível em: https://grupoacucena.com.br/estimulacao-sensorial-a- importancia-de-atividades-que-envolvem-os--sentidos-para-o-desenvolvimento- infantil. Acesso em: 29 set. 2025.

O QUE É ATIVIDADE SENSORIAL: IMPORTÂNCIA E BENEFÍCIO INFANTIL.
Blog do Amigo Panda. Disponível em: https://blog.amigopanda.com.br/o-que- e-atividade-sensorial. Acesso em: 29 set. 2025.

VERONICA MATAR MEREJA ARTE E INFÂNCIA: o papel do ensino da arte na Educação Infantil (zero a 3 anos). Repositório UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/bd6b8ec4-7735-4828-a1ea-2a124b5d94bf/download. Acesso em: 29 set. 2025.

INCLUSÃO ESCOLAR – DESAFIOS DE SUA EFETIVAÇÃO EM UM PAÍS DE EXCLUSÃO

ORLANI NATAL RIBEIRO

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio fundamental para a garantia do direito à educação e da equidade no processo de aprendizagem, direitos esses, implementados na lei nº 9.394/1.996: (LDB). Contudo, observa-se que muitas instituições ainda praticam uma inclusão meramente formal, marcada pela presença física de estudantes com necessidades educacionais especiais, mas sem condições efetivas de participação e desenvolvimento. Foram citados argumentos contundentes de especialistas e escritores no intuito de analisar as deficiências e necessidades enfrentadas pelas instituições de ensino para que a criança com necessidades especiais, tanto físicas quanto cognitivas venham a desfrutar desses direitos com eloquência. A escola é um ambiente onde se promove o saber, onde se prepara o sujeito para viver de forma harmônica com a sociedade, onde se deve entender que todos podem partilhar do mês o espaço independente de suas limitações, e isso a torna um local propício à proposta da educação inclusiva. O presente trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo a educação inclusiva, apresentando este processo na rede pública de ensino, especificamente o que a impedia de existir ou ser eficiente, neste sentido, o principal objetivo deste trabalho foi verificar através de um apanhado teórico, quais as principais dificuldades encontradas pela educação inclusiva na rede pública de ensino. O tema não é exclusivo, mas é bastante relevante, já que o tema é algo bem contemporâneo e precisa de estudos que busquem a garantia de que está não ficará apenas no papel. Como mencionado a pesquisa foi bibliográfica e exploratória, e através desta foi possível compreender que as dificuldades encontradas são muitas, porém não impossíveis de se realizar desde que haja um maior empenho, não só das instituições como também do corpo docente de todas as escolas do país.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação inclusiva; Desafios pedagógicos; Equidade.

INTRODUÇÃO

A lei de inclusão de crianças e adolescentes ao ensino de qualidade e equânime foi criada com a intenção de permitir que todas as crianças, independente de suas limitações, pudessem participar do processo de aprendizagem e integração social. Porém, desde à sua implantação pouco se fez para que esses direitos institucionais fossem de fato usufruído pelos necessitados.

Muitas instituições de ensino não possuem sequer rampas de acesso, elevadores, salas ambientadas e profissionais especializados para atender a grande demanda de crianças com alguma comorbidade que vêm aumentando de forma considerável em todo território nacional.

A inclusão não se resolve apenas com a matrícula. Tem que haver condições adequadas para a permanência dos estudantes.

Configura-se, assim, a “Inclusão Excludente”, causando frustração, tanto para os educadores, gestores e familiares.

Para que haja uma inclusão dentro das prerrogativas da Lei da Inclusão, são necessárias as seguintes condições:

Formação contínua de professores para atender as necessidades específicas de cada criança.

Contratação de profissionais da saúde física e mental para auxiliar aos professores e agentes de apoio.

Recursos pedagógicos de acessibilidade.

Adaptação curricular diferenciada, dependendo do grau de dificuldade de cada criança.

Inclusão social verdadeira.

A permanência de práticas excludentes no interior da escola gera impactos diretos no desenvolvimento dos estudantes. Entre eles:

Baixo rendimento escolar, decorrente da ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Evasão e fracasso escolar, motivados pela desmotivação e pela falta de apoio.

Reforço de preconceitos, já que a inclusão malconduzida pode acentuar estigmas sociais.

Além disso, professores e famílias frequentemente vivenciam frustração, uma vez que o ambiente escolar não proporciona as condições necessárias para o avanço do aluno (Gloria, 2019).

A inclusão ineficaz representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação, pois perpetua desigualdades ao não garantir aos estudantes condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Superá-la exige o compromisso coletivo da escola, da comunidade e do poder público, em uma perspectiva que reconheça a diversidade como riqueza e não como obstáculo. Somente assim será possível concretizar uma educação democrática e equitativa.

O presente estudo refere-se aos desafios da educação inclusiva. É importante destacarmos que, por muitas vezes, os termos "educação inclusiva" e "educação especial" são utilizados erroneamente como sinônimos.

Sobre Educação Especial, o decreto no 10.502, de 30 de setembro de 2020, no art. 1ºordena que fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, Decreto 10.502).

Já a educação inclusiva diz respeito a todos, e reconhece a diversidade como um valor enriquecedor.

Segundo a BNCC (2017, p. 14, "a escola, como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades." É importante ressaltar aqui que o foco da educação inclusiva não é homogeneizar, mas sim valorizar as diferenças. Segundo Silva, Pedro e Jesus (2017, p. 3), "a escola reflete a sociedade e, tanto os professores como os alunos, trazem para dentro dela todas as suas contradições".

Embora algumas instituições de ensino estão tentando adequar-se à política educacional de inclusão para os usuários em condições especiais, pesquisas apontam que, além da estrutura do espaço físico comprometida, os serviços e os recursos humanos como problemas de grande magnitude.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular pressupõe, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de componentes curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um novo modelo de educação inclusiva e possibilitará um ensino de maior qualidade, a fim de garantir oportunidades iguais a todos os alunos (MAZZOTA, 2017).

Na concepção da autora acima citada, quando se fala em inclusão, o ponto fundamental é a compreensão de que ela pressupõe aumentar a participação em circunstâncias ou situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. Nessa perspectiva, oferecer um atendimento educacional que abranja todos, sem distinção, está intimamente ligado a ideia da não segregação, ou, seja, incluir todos, independentemente de suas limitações.

Por outro lado, a exclusão funda-se na subjetividade e nas relações interpessoais, impedindo o pertencimento e dificultando a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos socialmente e culturalmente construídos. Portanto, enquanto não houver uma mudança de paradigma que transforme as condições estruturais de acessibilidade de todas as pessoas, entre elas os alunos especiais, não se pode falar em valorização e em dignidade humana e em uma sociedade para todos (MAZZOTA, 2017).

Às pessoas com deficiência a lei garante o direito de ser estudante. Sendo assim, lidar com a complexidade das necessidades especiais torna-se fator primordial no universo educacional, porque não se pode e nem se conseguiria excluir desse contexto os indivíduos que possuem alguma deficiência. Mas, apesar das conquistas a escola, até hoje, não encontrou a forma adequada para a inclusão das pessoas com deficiência.

Portanto, é necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas escolas, no que concerne à educação inclusiva, para que

haja reformulação estrutural de modo a atender às necessidades específicas do público aprendiz. Além das condições estruturais satisfatórias, os Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 11, 2025. profissionais educadores devem adquirir habilidades específicas, isso inclui a aquisição de conhecimentos além daqueles ofertados nos cursos de formação inicial. Para tanto, faz-se necessário investir em políticas públicas de formação continuada e treinamento com especialização que seja compatível com cada necessidade.

Nas últimas décadas, à medida que avançavam os processos de globalização, consolidando as políticas neoliberais, foram se desvanecendo as utopias de igualdade anunciadas pelo liberalismo clássico como possibilidades individuais e sociais. Nas relações internacionais, o conceito de dependência, antes situado no âmbito das relações de poder e visto como pressão hegemônica exercida pelos países economicamente mais fortes sobre as nações endividadas e culturalmente dependentes, foi cedendo lugar a uma visão sistêmica ligada à economia globalizada, "segundo a qual todos os países devem funcionar de acordo com as diretrizes internacionais para não perturbar o equilíbrio do sistema" (FONSECA, 1999, p.68).

Associada à conscientização sobre os problemas ambientais, que também eclodiram nesse período, essa nova concepção de relações econômicas e políticas exclui a possibilidade de os países "emergentes" integrarem-se em condições de igualdade ao bloco dos países desenvolvidos, uma vez que à dependência econômica soma-se, agora, o limite na exploração de seus recursos naturais para não comprometer o equilíbrio ecológico.
Segundo Fonseca (1999), é nessa fase que a intervenção do Banco Mundial nos países em desenvolvimento provoca um deslocamento conceitual, substituindo a noção de igualdade, antes recorrente nos documentos e discursos do Banco, pelo termo equidade. Segundo a autora: (...) no começo dos anos 50, quando o Banco passou a financiar o chamado terceiro mundo, promovia-se o crescimento dos países balizados por uma noção de progresso concebida linearmente, como se este fosse acessível a todos os países igualmente, desde que tivessem vontade política de desenvolver-se e desde que os países centrais os ajudassem, tecnológica e financeiramente. Essa noção foi-se modificando até que, no final dos anos 70, a noção de progresso contínuo e linear deu lugar à noção de sustentabilidade, que pressupunha maior parcimônia na utilização de recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações (FONSECA, 1999, p. 69). Nessa circunstância, é compreensível porque o discurso sobre igualdade foi, também, substituído pela noção de equidade nas políticas públicas de educação.
Diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos e as nações de participarem dos benefícios gerados pelo progresso que, de acordo com a visão sistêmica, todos produziram.
A equidade é menos comprometedora, pois, segundo Fonseca (1999), "fundamenta-se numa justiça mais espontânea", centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais numa perspectiva de equilíbrio de modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento.

A INCLUSÃO DE ACORDO COM A HISTÓRIA

A educação especial no Brasil e no mundo passou por diversas mudanças ao longo do tempo, com isso podemos citar quatro fases que nos ajuda a entender melhor esse contexto, a fase da exclusão; a fase da segregação, a fase da integração e a fase da inclusão total.
A história da sociedade ocidental mostra, que desde a Antiguidade, as pessoas eram consideradas anormais por motivo genético. A essas pessoas era negado o convívio social; elas eram aprisionadas em suas próprias re-

sidências ou em outro local para tratamento de saúde, pelos familiares ou responsável ou pelas autoridades.
Segundo Souza (2006), a pré-história é exemplo disto, pois as pessoas com problemas intelectuais e mentais eram rejeitadas, massacradas pela sociedade e abandonadas pela família tendo que a maioria das vezes sobreviver como mendigos, quando não eram mortos.
Na Antiguidade acreditava-se que as pessoas que nasciam com deficiência eram dominadas por uma entidade do mal, ou seja, comandadas pelo demônio, sendo compreendida como uma pessoa diabólica, satânica, tratadas numa concepção demonológica.
Na Idade Média houve um período de flagelo escuridão para a ciência, e o povo desta época estava inteiramente nas mãos da igreja católica e submetido ao seu sistema dogmático. Logo, o indivíduo que não fosse "normal" poderia ser entendido como demônio ou considerado um profeta em transe, sendo ainda, herege ou até mesmo pessoas escolhidas para sofrerem os castigos de Deus.
A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de "fase da exclusão", na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tido como indigna da educação escolar.
Na antiguidade era normal o infanticídio, quando as crianças nasciam com anormalidades.
Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos.

Assim, as crianças que nasciam com deficiência eram escondidas para não serem massacrada ou sacrificadas (BLANCO 2003, p. 72).

A tentativa de se esconder da sociedade a existência de pessoas com deficiências físicas e/ou intelectuais causou um prejuízo devastador ao conhecimento histórico e possivelmente aos avanços científicos e sociais que poderiam ter ocorrido se este segmento social não tivesse sido, durante milênios, negligenciados, por isso, pouco se pode afirmar sobre as atitudes ou conceitos relativos a pessoas com deficiências em épocas anteriores a Idade Média, e mesmo sobre este período, pois a documentação é rara.
Sabe-se que em Esparta, crianças com "deficiências físicas ou mentais" eram consideradas sub-humanas o que levava a sua eliminação ou abandono, práticas perfeitamente coerentes com ideais de estereótipos atléticos da época além de um modelo de educação classista, que serviam de base a organização sócio cultural de Esparta e Magna Grécia. Por vários séculos as pessoas com deficiência foram consideradas como uma classe de miseráveis e os que nasciam em famílias com condições favoráveis permaneciam trancafiados em suas residências, já os mais pobres miseráveis ficam à mercê de barbeiros, curandeiros e de quem mais se dispusesse a ajudar.
Ao que se sabe somente no século XIII, na Bélgica, é que surge a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, sob a forma de colônia agrícola, surgindo não com a intenção de inclusão e /ou educação e sim com intuito de afastá-las da sociedade, o que de certa forma beneficiaria a mesma (DICKERSON, 1981 apud ANDRADE, FAEL, 2008).

A história mostra para a sociedade, a humanidade é o percurso da exclusão social e humana do homem.
Se no passado, o indivíduo com algum comprometimento era banido da sociedade através da morte, hoje, este tipo de eliminação não é mais praticado, porém uma exclusão sutil acontece através das instituições, como cadeias, asilos e tantas outras que foram criadas com esse objetivo.
Considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge, denominado inclusão. Portanto, a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. Partindo deste princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos e a CF de 1988 em seu artigo 5° como cláusula pétrea dão sustentabilidade a essas pessoas

que tanto lutam por seus direitos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e participação de todos, a todos as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

OS DESAFIOS DE UM CURRICULO INCLUSIVO TENCIONADO PELAS AMBIGUIDADES

Certamente, o impacto da mudança no conceito de educação especial e as políticas de inclusão escolar atingem o fundamento normativo do currículo que, tradicionalmente, vem sendo desenvolvido na educação básica brasileira e coloca a escola e os sistemas educacionais ante o desafio crucial de superar os problemas de aprendizagem e a consequente exclusão social de um número significativo de pessoas que passam pela escola e dela saem sem ter se apropriado nem mesmo das técnicas de leitura e escrita e dos conhecimentos considerados básicos para serem considerados "letrados".

Nessa perspectiva, a "equidade", proposta pelas políticas públicas, e a inclusão de "todos" no ensino regular requerem mais do que a mera obrigatoriedade de acolher.

Na escola, as diferenças sociais e individuais exigem atendimento especializado, interações multidisciplinares e uma proposta pedagógica cuja organização e dinâmica curricular possibilite a integração efetiva, com a consequente aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais e subjetivas, sem discriminação dos considerados menos, ou mais, favorecidos. Isso significa que não basta dar oportunidade de matrícula a todos pela força da lei. É preciso criar condições concretas para a aprendizagem na valorização e respeito às diferenças, o que implica em ações pedagógicas integradas entre professores e especialistas de outras áreas.

Embora os movimentos de conceptualização das teorias curriculares tenham se fortalecido nos últimos vinte anos, ainda permanecem, dificultando o desenvolvimento de currículos inclusivos, a cultura excludente da educação brasileira e a tradição conservadora em relação ao conhecimento escolar. Isto faz com que, apesar da autonomia conquistada pela escola na construção de seu projeto político-pedagógico, ainda persistam resistências às inovações e incompreensões acerca do caráter político e excludente dos currículos em desenvolvimento. Daí por que a primeira tarefa da escola, no planejamento de uma educação inclusiva, é situar-se no entendimento de que a estrutura e a dinâmica curricular que conformam sua proposta pedagógica são "invenções sociais" legitimadas pelas relações de poder (econômico, político e cultural) de um dado momento histórico (SILVA, 1999). Portanto, não são estruturas definitivas e imutáveis, mas sim organizações contingentes e provisórias que estão a exigir, no contexto atual da sociedade brasileira e ante as propostas de educação inclusiva, uma radical revisão e redirecionamento. Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político-pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (FREIRE, 1985, p.98).

No entanto, para que esta utopia da educação libertadora seja possível, é necessário superar o entendimento de currículo como uma estrutura fixa e objetiva em que os conteúdos considerados "universais" são impostos pelas matérias ou disciplinas fragmentadas, com autoridade e legitimidade na veiculação de conhecimentos "organizados em 'zonas' que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognoscentes" (SILVA, 1999, p. 68).

Uma proposta pedagógica que contemple os sujeitos em suas diferenças precisa inverter a lógica do planejamento curricular, tradicionalmente centrada na estrutura normativa e nos conteúdos informativos, e assumir como princípio a dinâmica do processo de significação do mundo pelos sujeitos aprendizes, pois a inclusão, nos termos em que vem sendo definida teoricamente, requer a ousadia de propostas coerentes com as condições e possibilidades reais de aprendizagem e ensino em cada escola.

Um currículo inclusivo supõe, também, que

no reconhecimento da multiculturalidade e das diferenças não sejam minimizadas as questões pedagógicas relativas à seleção e organização das informações mediadoras na construção do conhecimento, nem tampouco as metodologias e as formas de avaliação mais adequadas à cultura dos sujeitos escolarizados. Há que considerar, ainda, a atualidade dessas escolhas nas determinações da sociedade atual, crescentemente dominada pela tecnologia e pela comunicação.

É preciso, como propõem Giroux e MacLarem (1995), reconhecer que habitamos uma cultura foto cêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimentos que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana (GIROUX; MCLAREM. In. SILVA, 1995, p. 144).

Reconhecendo que estes contextos produzem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades, um currículo inclusivo deve levar em conta as novas relações com o saber impostas pelas tecnologias da comunicação, mesmo que a escola esteja, ainda, distante dos recursos modernos da "sociedade em rede" por Castells (1999) ou da "cibercultura" por Lèvy (1999), pois é impossível ignorar que, no novo paradigma que se instala na sociedade informatizada, também se ampliam os conceitos de alfabetização e letramento, exigindo desenhos curriculares flexíveis, que atendam a perfis de competências singulares e que, por isso mesmo, não podem ser planejados externamente em esquemas fechados de programas válidos para todos.

Pode-se assim concluir que, apesar da ressignificação conceitual apontada pelas políticas públicas e da boa vontade das escolas na reconstrução curricular, muitos entraves necessitam, ainda, ser superados para a implementação de uma inclusão efetiva na escola e na sociedade a partir dos efeitos da escolarização.

O primeiro deles diz respeito à concepção objetivista de currículo, herdeira do paradigma instrumental da modernidade e por isso mesmo fundamentada nos binarismos que definem o certo e o errado; o capaz e o incapaz; o saber e o não saber... tecendo as teias da exclusão na determinação dos territórios de legitimidade sobre o "bom" e o "mau" aluno, sobre aprendizagens "bem-sucedidas" e "malsucedidas", sobre crianças "normais" e "deficientes".

A ESCOLA E A INCLUSÃO DE PESSSOA COM DEFICIÊNCIA

No contexto atual, as questões de cunho inclusivista vem ganhando notoriedade em todo o mundo, e com base nessas premissas, a legislação brasileira estabeleceu uma nova perspectiva de inclusão para a Pessoa com Deficiência (PCD), sobretudo, para assegurar a igualdade de oportunidades.

Durante muito tempo utilizou-se a expressão "Portador de Deficiência" para fazer alusão à pessoa com deficiência (PCD), o que remetia a uma circunstância temporária que poderia ser curada, e por seu caráter estigmatizante, passou a ser considerada inadequada, cedendo lugar a expressão "Portador de Necessidades Especiais" que, todavia, manteve a palavra 'portador' em sua nomenclatura, o que ainda trazia a ideia de doença passível de cura a qualquer momento (SILVA NETO, et al, 2018).

Nas últimas décadas surgiu a expressão 'necessidades especiais' e desde então a necessidade de compreender e responder algumas questões que insurgem acerca das particularidades que a expressão comporta, as quais se expressam por meio de talentos, capacidades, necessidades e algumas incapacidades.

Em 1981 a nomenclatura antes utilizada ganhou um novo contorno e a expressão "necessidades especiais" passou a ser denominada "Pessoa com deficiência".

O FIM DA UTOPIA DE IGUALDADE

A responsabilidade de mudar o quadro de segregação que persiste, está na construção de um contexto social que respeite a diversidade que o constituiu. Entretanto, a obrigação de assegurar os direitos humanos e benefícios sociais extensivos a todos, recai, primeiramente, sobre o poder público que é responsável pela criação e aprovação das políticas específicas, tanto na esfera Munici-

pal, quanto na Estadual e Federal.
Cabe questionar é até que ponto existe uma preocupação em realmente enfrentar o problema em toda a sua complexidade?
A imagem de que existem alunos incapazes de adquirir conhecimentos, portanto de aprender, é muito comum na sociedade brasileira. Difundiu-se o estereotipo de que essas pessoas são destituídas de intelecto capaz de lhes oferecer as condições para desenvolver suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, as escolas se inserem no espaço público e na vida das pessoas, com participação decisiva para a sua formação e para a sua condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, `a escola a difícil tarefa de prepará-los para inserção nessa sociedade tão complexa e excludente, incapaz de lidar com as diferenças.
A educação voltada para essa perspectiva é tema de antiga discussão. Ocorre que, mesmo estando em debate há tanto tempo no país, a educação brasileira continua sendo insuficiente, se revelando ineficiente para o atendimento da maioria da sua "clientela" – utilizando-se do clichê capitalista.
Como consequência, temos inúmeras repetência e evasão escolar, e pior ainda, formação de alunos semianalfabetos, ou, utilizando-se de uma termologia mais recente, formando os analfabetos funcionais.
A baixa qualidade do ensino brasileiro é promovida, em parte, pelo descaso, ausência de investimento.
As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família esses profissionais se sobrecarregam não só fisicamente como também psicologicamente, acarretando um prejuízo a eles e aos seus alunos. Os professores se prejudicam por não terem um momento de descanso, de "requalificação", um momento para preparem melhor suas aulas, para buscar outros materiais, e desse modo, não se prenderem somente aos livros didáticos, que sabemos, são limitados. De outro lado estão os alunos, que são prejudicados exatamente por ter um professor frequentemente exausto e desanimado com a profissão, que está sempre ministrando as mesmas aulas, fundamentadas nos livros didáticos.
Mas isso não é tudo, tanto os professores quanto os alunos enfrentam uma escola e uma sala de aula sucateada, uma estrutura em péssimas condições de uso, com janelas quebradas, instalações elétricas danificadas, cadeiras destruídas e em quantidade insuficiente.
Nessa circunstância, é compreensível porque o discurso sobre igualdade foi, também, substituído pela noção de equidade nas políticas públicas de educação. Diferente do compromisso com a igualdade, a equidade reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades. Admitir o direito à igualdade significa reconhecer como legítimo o acesso de todos aos bens sociais, o que implicaria em afastar as barreiras que impedem os indivíduos e as nações de participarem dos benefícios gerados pelo progresso que, de acordo com a visão sistêmica, todos produziram.
A equidade é menos comprometedora, pois, segundo Fonseca (1999), "fundamenta- se numa justiça mais espontânea", centrada na ação individual, no reconhecimento de direitos conquistados e na distribuição dos benefícios sociais numa perspectiva de equilíbrio de modo que não interfira no funcionamento sistêmico do desenvolvimento. Esta é a concepção que perpassa os PCNs e, em consequência, as políticas educacionais da última década, quando se propõe "uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira" e estabelece como critério de qualidade o princípio da equidade (PCN, 1997, v. 1, p. 33).
Na medida em que o princípio da equidade (grifo meu) reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma educação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (PCN, 1997, v. 1, p. 36).

Ao reconhecer a desigualdade de condições, um referencial curricular comum, fundamentado no princípio da equidade, expõe-se ao risco do "nivelamento por baixo", ou à redução das políticas de inclusão à mera tolerância e acolhimento dos "diferentes" na escola. Este parece ter sido o efeito de tais políticas, a julgar pelos índices de analfabetismo funcional antes citado.

Em outra perspectiva, o princípio da equidade deveria ter orientado o planejamento educacional e a distribuição de recursos e insumos de forma a proporcionar condições de permanência e aprendizagem de todos no sistema escolar, considerando as desigualdades sociais. Assim, para além do mero reconhecimento das diferenças na orientação curricular e das políticas compensatórias como garantia da obrigatoriedade escolar, uma política que pretenda buscar a equalização como base para a qualidade do ensino teria de pautar o financiamento da educação em critérios que favoreçam o incremento da qualidade pretendida nas comunidades mais carentes (zona rural e periferias urbanas) e não apenas no número de alunos matriculados em cada sistema de ensino, como o fez o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). O FUNDEF, em que pese o seu mérito de adição de recursos nas escolas e na formação de professores, não contemplou a educação básica como um todo, deixando de fora a educação infantil e o ensino médio. Também não considerou critérios de discriminação positiva para garantir e equidade com qualidade, tais como as desigualdades socioeconômicas reais existentes em regiões ou escolas de população educacional semelhante. De outra parte, a necessidade de financiamento externo para a educa- cão tem atrelado a questão da qualidade à visão utilitarista dos órgãos financiadores.

Assim, a qualidade é definida pelos critérios de eficiências e produtividade associados a padrões de rendimento escolar medido por meio de um sistema oficial de avaliação, nem sempre coerente com os princípios de inclusão, que se fundamentam na flexibilidade dos currículos.

Este é, portanto, mais um paradoxo das políticas de inclusão no currículo escolar: a qualidade educacional avaliada a partir de padrões de rendimento escolar equitativo e uniforme, no âmbito de um discurso de flexibilização e atendimento às diferenças.

Na contramão dessas políticas, as discussões acadêmicas têm situado a qualidade da educação e a questão da inclusão no campo das relações ético-políticas e humanistas, reivindicando um currículo suficientemente flexível e autônomo para contemplar, nas práticas pedagógicas, a pluralidade étnica, a situação de classe, as diversidades regionais e, em consequência, os diferentes saberes que interagem nas relações escolares.

Argumenta-se em favor de um currículo que possa abrir espaços de valorização igualitária a conhecimentos, valores éticos, expressões estéticas, crenças e formas de organização social próprias dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira, tais como as populações indígenas, as comunidades quilombolas, os habitantes das favelas, as crianças que vivem nas ruas, os descendentes de imigrantes, os trabalhadores rurais e tantos outros excluídos, cuja cultura e saberes têm sido silenciados. Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (FREIRE, 1985, p.98).

No entanto, para que esta utopia da educação libertadora seja possível, é necessário superar o entendimento de currículo como uma estrutura fixa e objetiva em que os conteúdos considerados "universais" são impostos pelas matérias ou disciplinas fragmentadas, com autoridade e legitimidade na veiculação de conhecimentos "organizados em 'zonas' que correspondem a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos cognoscentes" (SILVA, 1999, p. 68).

Reconhecendo que estes contextos produzem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades, um currículo inclusivo

deve levar em conta as novas relações com o saber impostas pelas tecnologias da comunicação, mesmo que a escola esteja, ainda, distante dos recursos modernos da "sociedade em rede" por Castells (1999) ou da "cibercultura" por Lèvy (1999), pois é impossível ignorar que, no novo paradigma que se instala na sociedade informatizada, também se ampliam os conceitos de alfabetização e letramento, exigindo desenhos curriculares flexíveis, que atendam a perfis de competências singulares e que, por isso mesmo, não podem ser planejados externamente em esquemas fechados de programas válidos para todos.

De acordo com Popkewitz (2001), nessa perspectiva, "a pedagogia funciona como 'mapas' em cujos princípios de conhecimento circulam normas sobre a criança 'saudável' que, por exemplo, tem capacidade para resolver problemas e tem autoestima elevada". Esses mapas discursivos, não são apenas descritivos; são também normativos na medida em que incorporam distinções e divisões que enquadram não somente os sujeitos considerados incapazes de aprender e desempenhar funções sociais, mas também aqueles que representam risco às normas estabelecidas, os evadidos, os delinquentes. A estes últimos têm sido dedicados programas especiais com apoio de instituições de assistência social e ONGs. Todavia, pelo que se tem constado em pesquisas recentes, mesmo as escolas que se propõem a desenvolver projetos alternativos para acolher menores evadidos e com recomendação judicial, não têm conseguido ultrapassar as fronteiras do assistencialismo e a visão tradicional de currículo informativo e disciplinador.

Em relação à escolarização de crianças consideradas com distúrbios graves, um encontro com a psicanálise, nas reflexões sobre a inclusão, poderá ajudar a superar o fundamento epistemológico que tradicionalmente conduziu às práticas pedagógicas, ou seja, a visão de um sujeito radicalmente dividido entre o "emocional" e o "cognitivo". Segundo Kupfer (2000, p. 36), "ao debruçar-se sobre o ato de educar, a psicanálise, munida de suas lentes, verá uma outra criança, diferente daquela que a modernidade se habituou a ver com as lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram colocadas no rosto por injunções sociopolíticas".

Este novo olhar, que se volta para o sujeito e não mais para o sintoma que ele apresenta; que percebe as "diferenças" definidas a partir do padrão escolar como engendramentos históricos e não mais como "naturais", revoluciona a pedagogia e o currículo escolar, abrindo espaço de interlocução entre os diferentes profissionais que atuam no processo educativo na busca de uma inclusão efetiva, na escola e na sociedade.

Por fim, é possível inferir que a educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão ineficaz nas escolas representa um desafio urgente para o sistema educacional brasileiro.

A permanência de práticas simbólicas e superficiais de inclusão compromete a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e a cidadania de milhares de estudantes.

O enfrentamento desse problema requer ações articuladas entre formação docente, gestão escolar democrática e políticas públicas efetivas. Apenas com o compromisso coletivo será possível garantir que a escola cumpra sua função social de acolher, educar e transformar realidades.

Nesse sentido, podemos pensar nos processos inclusivos na escola, como a criação de espaço onde as diferenças são o enfoque dessa construção, onde a mesma poderia ser pensada a partir da compreensão da construção de entrelugares, termo utilizado por Bhaba (1998), para indicar contextos intersticiais que constituem os campos identitários subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Assim, podemos criar estratégias, onde os processos de subjetivação da pessoa com deficiência, podem produzir novas identidades, estas agora desenvolvidas a partir de uma interpretação crítica, que não resumam as identidades da pessoa com deficiência aos estereótipos já reforçados por nossa sociedade e que ainda vem sendo enfatizado nas escolas, sendo desse modo, o ambiente

escolar e suas políticas uma ferramenta importante de mudanças nas representações existentes atualmente sobre a pessoa com deficiência.

Então porque dentro dessa perspectiva aparecem sempre as palavras desafios e dificuldades? É fato, que todo o processo seria perfeito se não houvesse tantas barreiras ao longo do trabalho escolar.

O processo de efetivação da educação inclusiva é um dos grandes desafios encarados principalmente pela rede pública de ensino.

A pesquisa revelou uma mudança lenta na forma como pessoas com necessidades especiais eram vistas e tratadas, no entanto, foi por ações de cunho político que as maiores conquistas foram colocadas prática.

Com base no que foi proposto nesta pesquisa foi constatado através da fala dos autores pesquisados que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e que está precisando assumir um papel integrador para que a educação inclusiva aconteça.

A ineficácia da inclusão escolar não invalida os seus princípios, mas expõe a distância entre o ideal e a realidade. Ela revela um sistema que, na prática, falha ao não fornecer os recursos, a capacitação e a estrutura necessária para que a educação inclusiva seja transformadora e equitativa.

As dificuldades enfrentadas são muitas, principalmente na educação pública, falta de recursos, desvalorização da mão de obra, condições precárias das instalações da instituição, são alguns dos fatores que dificultam o processo além de causar desmotivação no aluno e sua família.

Também ficou claro que apesar das dificuldades, é possível fazer a educação inclusiva acontecer.

Não há dúvida de que recursos facilitam a vida do educador, mas na ausência desses recursos, tem que haver iniciativas criativas para que a inclusão aconteça de forma relevante.

O processo educativo exige inovação e criatividade, principalmente quando os recursos que seriam necessários para alcançar metas não estejam disponíveis.

Como já mencionado o professor é muito importante no processo, e quando ele está engajado em fazer com que o aluno se desenvolva ele adapta recursos, ele cria meios para transformar a sala de aula em ambiente aconchegante e acolhedor.

Diante de tudo o que foi apresentado no decorrer da pesquisa, pode-se afirmar que a educação consiste em um direito constitucionalmente garantido a todos, sendo dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a participação da sociedade, buscando o total desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, foi possível inferir que a educação inclusiva não é tarefa apenas da escola e dos professores, nem, tampouco, se faz pela mera formulação de políticas assistencialistas, mas se consolida no compromisso político assumido por todas as instâncias da sociedade.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; BERMAN, M. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Campinas-SP: Papirus, p. 21-49, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2006.

FONSECA, M. M. Educação inclusiva: outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2018.

GLORIA, D. A. Desafios da inclusão escolar: entre a teoria e a prática. São Paulo: Cortez, 2019.

MAZZOTA, M. J. Fundamentos de educação especial. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2017.

SILVA, Berenice Ma Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS; Eliane Maria de. Educação Inclusiva - Revista Científica Semana Acadêmica, [s.l.], v.1, ed. 99, p. 1-11, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha

de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO EM REGIÕES PERIFÉRICAS

PRISCILA DOS SANTOS MONTOYA

RESUMO
A educação integral visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, promovendo aprendizagens cognitivas, sociais, emocionais e éticas. No entanto, sua implantação em regiões periféricas enfrenta desafios significativos relacionados à equidade. A infraestrutura escolar limitada, a ausência de políticas públicas integradas e as condições socioeconômicas das famílias dificultam a adesão ao modelo de tempo integral. Muitos estudantes precisam conciliar estudos com trabalho, o que inviabiliza a permanência prolongada na escola. Além disso, a escuta da comunidade escolar nem sempre é efetiva, gerando resistência e sensação de imposição. Para garantir equidade, é essencial que a expansão da educação integral considere as especificidades locais, assegure recursos adequados e promova diálogo com todos os atores envolvidos. A educação integral só será verdadeiramente transformadora se for inclusiva, contextualizada e construída com participação democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Equidade; Desafios; Implementação.

1. INTRODUÇÃO

A educação integral tem se consolidado como uma proposta pedagógica que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, emocionais, físicos e éticos. No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, programas como o Programa de Ensino Integral (PEI) representam esforços para ampliar a jornada escolar e oferecer uma formação mais abrangente e significativa.

No entanto, a efetividade dessa proposta depende de sua capacidade de dialogar com as realidades locais, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais.

Em regiões periféricas, a implantação da educação integral enfrenta obstáculos que vão além da estrutura física das escolas. A desigualdade social, o acesso limitado a serviços públicos, a necessidade de trabalho precoce por parte dos jovens e a ausência de políticas intersetoriais comprometem a permanência dos estudantes em jornadas escolares ampliadas.

Esses fatores revelam que a equidade educacional não se alcança apenas com a oferta de mais horas na escola, mas com ações que considerem as condições concretas de vida dos alunos.

A resistência de comunidades escolares à implantação do modelo integral, como observado em diversas escolas da rede estadual, evidencia a importância da escuta ativa e da gestão democrática.

Conselhos escolares, famílias e estudantes devem ser protagonistas no processo de decisão, garantindo que a mudança de modelo pedagógico seja construída coletivamente e respeite as especificidades locais. A imposição de modelos sem diálogo pode gerar rupturas, evasão escolar e descontinuidade nos estudos.

É necessário refletir sobre o papel da equidade na formulação e execução das políticas educacionais. A educação integral, para ser verdadeiramente inclusiva, precisa ser acompanhada de investimentos em infraestrutura, formação docente, alimentação escolar, transporte e apoio psicossocial. Sem esses elementos, corre-se o risco de aprofundar desigualdades, ao invés de combatê-las, especialmente em territórios historicamente negligenciados.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios da implantação da educação integral em regiões periféricas, com foco na equidade como princípio orientador.

A partir de experiências concretas, documentos oficiais e contribuições teóricas, busca-se compreender como tornar a educação integral uma ferramenta de transformação social, respeitando os contextos e promovendo justiça educacional.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral é uma concepção pedagógica que busca promover o desenvol-

vimento pleno do ser humano, considerando suas múltiplas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Diferente da ideia restrita de ampliação do tempo escolar, a educação integral propõe uma reorganização curricular e metodológica que articule saberes, experiências e territórios educativos, visando à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Essa abordagem se fundamenta na compreensão de que a aprendizagem ocorre em diversos espaços e tempos, e não apenas dentro da sala de aula, exigindo uma integração entre escola, comunidade e políticas públicas.

Historicamente, a educação integral no Brasil tem raízes no movimento escolanovista e nas propostas de educadores como Anísio Teixeira, que defendia a escola como espaço democrático e republicano.

Para Teixeira, (1932), só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias.

Essa perspectiva vincula a educação integral à construção de uma sociedade justa e democrática, na qual a escola assume papel central na formação cidadã e na superação das desigualdades sociais.

Do ponto de vista epistemológico, a educação integral se apoia em princípios como equidade, inclusão e sustentabilidade, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação. Ela rompe com concepções fragmentadas do conhecimento, propondo práticas pedagógicas interdisciplinares e experiências que conectem áreas do saber à vida cotidiana, à cultura e à cidadania.

Essa abordagem exige uma revisão das estruturas escolares, da formação docente e das políticas educacionais, para que se efetive como projeto coletivo e emancipatório.

Freire (1996), defende que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, destacando a indissociabilidade entre teoria e prática e a necessidade de uma educação que reconheça o educando como sujeito histórico e social. Essa visão reforça a ideia de que a educação integral não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos e a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento.

A consolidação da educação integral depende, portanto, de um compromisso político e pedagógico que reconheça a complexidade do desenvolvimento humano e a centralidade da escola na promoção da cidadania e da justiça social.

2.1 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO EM REGIÕES PERIFÉRICAS

A implementação da educação integral em regiões periféricas enfrenta obstáculos estruturais e sociais que comprometem sua efetividade. Embora a proposta busque garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, as condições de vulnerabilidade socioeconômica dessas áreas impõem limitações significativas.

A falta de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e espaços para atividades extracurriculares são fatores que dificultam a concretização dos princípios da educação integral, que pressupõem uma formação ampla e integrada.

Outro desafio relevante é a desigualdade no acesso às políticas públicas. Regiões periféricas, historicamente marcadas pela exclusão social, apresentam maior dificuldade na obtenção de investimentos e apoio governamental.

Segundo Cavaliere (2009), a educação integral não pode ser pensada apenas como ampliação do tempo escolar, mas como um projeto político-pedagógico que exige condições materiais e humanas para sua realização. Essa perspectiva evidencia que a ausência de políticas consistentes e financiamento adequado compromete a equidade educacional.

A formação docente também se apresenta como um ponto crítico. Professores que atuam em contextos periféricos frequentemente enfrentam jornadas extenuantes e falta de capacitação específica para trabalhar com metodologias integradoras.

A educação integral demanda práticas interdisciplinares e articulação com a comunidade, exigindo competências que vão além da abordagem tradicional. Sem programas de formação continuada e valorização profissional, a proposta tende a se reduzir a ações pontuais, sem impacto real na aprendizagem.

Além dos aspectos estruturais e pedagó-

gicos, há barreiras culturais e sociais que influenciam a adesão das famílias e da comunidade. Em muitos casos, a ampliação do tempo escolar é vista como incompatível com a realidade local, onde crianças e adolescentes assumem responsabilidades domésticas ou atividades laborais para complementar a renda familiar.

Essa situação reforça a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social e geração de renda, garantindo condições para a permanência dos estudantes na escola.

Superar esses desafios requer um compromisso político e social que reconheça a complexidade da educação integral em territórios vulneráveis. É fundamental que gestores, educadores e comunidade atuem de forma colaborativa, construindo estratégias que respeitem as especificidades locais e promovam a equidade.

Como afirma Cavaliere (2009), a educação integral é uma oportunidade de democratização, mas só se concretiza quando há condições reais para sua implementação, apontando para a urgência de ações estruturadas e sustentáveis.

2.2 CAMINHOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS E INCLUSIVAS

A construção de políticas públicas sustentáveis e inclusivas exige uma abordagem integrada que considere aspectos sociais, econômicos e ambientais. A sustentabilidade, nesse contexto, não se limita à preservação ambiental, mas envolve a garantia de direitos, a redução das desigualdades e a promoção da justiça social.

Como destaca Sachs (2008), o desenvolvimento sustentável é aquele que combina eficiência econômica, equidade social e prudência ecológica, apontando para a necessidade de políticas que articulem essas dimensões de forma equilibrada.

Um dos caminhos fundamentais para alcançar políticas inclusivas é a participação social. A inclusão não pode ser apenas um princípio normativo; ela deve se materializar na construção coletiva das decisões, garantindo que grupos historicamente marginalizados tenham voz ativa nos processos.

A democratização da gestão pública, por meio de conselhos, fóruns e plataformas digitais, fortalece a transparência e a legitimidade das ações governamentais. Essa perspectiva dialoga com a ideia de governança participativa, que amplia a capacidade de resposta do Estado às demandas sociais.

Outro aspecto essencial é a intersetorialidade. Políticas públicas sustentáveis não podem ser fragmentadas; elas devem integrar áreas como educação, saúde, assistência social, meio ambiente e economia. Essa articulação permite enfrentar problemas complexos de forma sistêmica, evitando soluções pontuais e ineficazes.

A experiência brasileira com programas como o Bolsa Família e o Mais Educação demonstra que ações intersetoriais potencializam resultados, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

A adoção de tecnologias digitais também representa um caminho estratégico para promover inclusão e sustentabilidade. Ferramentas digitais podem ampliar o acesso à informação, facilitar a participação cidadã e otimizar a gestão de recursos públicos.

No entanto, é necessário garantir a inclusão digital, evitando que a inovação tecnológica aprofunde desigualdades. Políticas que assegurem conectividade, formação digital e acessibilidade são fundamentais para que a tecnologia seja um instrumento de equidade.

As políticas públicas sustentáveis e inclusivas requerem planejamento de longo prazo e compromisso político. A superação de práticas imediatistas e a adoção de indicadores de impacto social e ambiental são essenciais para garantir a efetividade das ações.

Como afirma Sachs (2008), não há sustentabilidade sem solidariedade, reforçando que a construção de políticas públicas deve estar orientada por valores éticos e pela busca de uma sociedade mais justa e equilibrada.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS

A formação docente é um elemento central para a qualidade da educação, especialmente em contextos que demandam práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A complexidade das demandas contemporâneas exige que os professores desenvolvam competências que vão além da transmissão

de conteúdos, incorporando metodologias ativas, uso de tecnologias e estratégias que promovam a aprendizagem significativa.
Como afirma Nóvoa (1992), não há qualidade na educação sem qualidade na formação dos professores, destacando a relação direta entre a preparação docente e os resultados educacionais.
A formação inicial, muitas vezes, apresenta lacunas que dificultam a atuação dos professores em realidades diversas, como escolas periféricas ou ambientes com alta vulnerabilidade social.
Nessas situações, é necessário que a formação contemple aspectos socioculturais, gestão da diversidade e práticas interdisciplinares. A ausência desses elementos contribui para a reprodução de modelos tradicionais, pouco eficazes para atender às necessidades dos estudantes. Assim, a formação docente deve ser pensada como um processo contínuo, articulando teoria e prática.
A formação continuada surge como estratégia essencial para atualização e aperfeiçoamento profissional. Programas de capacitação que abordem metodologias inovadoras, tecnologias digitais e práticas inclusivas são fundamentais para que os professores possam responder aos desafios da educação integral e da equidade.
Segundo Imbernón (2010), a formação permanente é uma necessidade para enfrentar as mudanças sociais e educacionais, reforçando que a aprendizagem docente não se encerra na graduação, mas se prolonga ao longo da carreira.
As práticas pedagógicas adequadas devem estar alinhadas aos princípios da educação integral, promovendo a interdisciplinaridade, a participação ativa dos estudantes e a articulação entre saberes escolares e experiências de vida.
Isso implica romper com modelos centrados na memorização e adotar estratégias que estimulem a autonomia, a criatividade e a colaboração. A integração de projetos, oficinas e atividades culturais amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação cidadã.
Como destaca Nóvoa (1992), a profissão docente deve ser construída com base na autonomia e na responsabilidade, apontando para a necessidade de políticas que assegurem suporte institucional e condições para o exercício pleno da docência.
A valorização profissional é condição indispensável para que a formação docente e as práticas pedagógicas adequadas se consolidem. Sem condições dignas de trabalho, remuneração justa e reconhecimento social, qualquer proposta formativa tende a perder eficácia.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E INTERSETORIALIDADE

A participação comunitária é um elemento essencial para a efetividade das políticas públicas e projetos educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Quando a comunidade é envolvida nos processos de decisão e execução, as ações tornam-se mais legítimas e adequadas às necessidades locais.
Essa participação fortalece vínculos entre escola, famílias e sociedade, criando um ambiente colaborativo que potencializa os resultados. Como afirma Gadotti (2000), a educação é um ato político e social, que só se realiza plenamente quando envolve a comunidade, destacando a dimensão coletiva do processo educativo.
A intersetorialidade, por sua vez, é um princípio que orienta a integração entre diferentes áreas e políticas, como educação, saúde, assistência social e cultura. Essa articulação é fundamental para enfrentar problemas complexos que não podem ser resolvidos por ações isoladas.
Em regiões periféricas, onde as vulnerabilidades são múltiplas, a intersetorialidade permite construir respostas mais abrangentes e eficazes, garantindo direitos e promovendo equidade. A ausência dessa integração tende a gerar fragmentação e baixa efetividade das políticas.
A participação comunitária e a intersetorialidade estão intimamente relacionadas, pois ambas pressupõem diálogo, cooperação e corresponsabilidade. Quando diferentes setores e atores sociais atuam de forma articulada, é possível criar redes de apoio que fortalecem a escola e ampliam as oportunidades para crianças e adolescentes.
Essa abordagem contribui para a construção de territórios educativos, nos quais a apren-

dizagem ultrapassa os muros da escola e se conecta com a vida cotidiana, a cultura e os saberes locais.
Entretanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, como a falta de recursos, a burocracia institucional e a resistência de alguns gestores. A participação comunitária requer tempo, formação e mecanismos de escuta ativa, enquanto a intersetorialidade demanda planejamento integrado e articulação política.
Superar essas barreiras implica investir em processos formativos, criar espaços de diálogo e estabelecer políticas públicas que incentivem a cooperação entre setores e a gestão democrática. Por fim, a importância da participação comunitária e da intersetorialidade reside na capacidade de promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora.
Como destaca Gadotti (2000), a escola não pode ser uma ilha; ela deve estar aberta à comunidade e às interações sociais, reforçando que a construção de uma sociedade mais justa depende da articulação entre diferentes atores e da valorização da participação cidadã.

2.5. ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS IDENTIFICADOS

A superação dos desafios na implementação de políticas educacionais em regiões periféricas requer estratégias que articulem planejamento, recursos e participação social.
A primeira medida é garantir financiamento adequado e contínuo, pois sem recursos materiais e humanos não é possível consolidar propostas como a educação integral. Investimentos devem priorizar infraestrutura, formação docente e oferta de atividades complementares, assegurando condições para uma aprendizagem significativa.
Outra estratégia fundamental é a formação continuada dos professores, com foco em metodologias inovadoras e práticas inclusivas. A capacitação docente deve contemplar aspectos pedagógicos, tecnológicos e socioculturais, preparando os educadores para lidar com a diversidade e promover a interdisciplinaridade.
Como afirma Imbernón (2010), a formação permanente é indispensável para enfrentar as mudanças sociais e educacionais, reforçando que a atualização profissional é condição para a qualidade da educação.
A participação comunitária também é um eixo estratégico para superar barreiras. Envolver famílias, lideranças locais e organizações sociais na gestão escolar fortalece vínculos e amplia a legitimidade das ações.
Essa colaboração contribui para adaptar as propostas às realidades locais, garantindo maior adesão e eficácia. Além disso, a criação de conselhos escolares e fóruns comunitários pode favorecer a gestão democrática e a corresponsabilidade.
A intersetorialidade é outro caminho indispensável. A articulação entre educação, saúde, assistência social e cultura permite enfrentar problemas complexos de forma integrada, evitando soluções fragmentadas. Programas que associem oferta educacional a políticas de proteção social e geração de renda são essenciais para garantir permanência e sucesso escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade.
Adotar mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, com indicadores que permitam medir impactos e ajustar estratégias. A gestão baseada em evidências contribui para a transparência e para a melhoria das políticas públicas.
Como destaca Imbernón (2010), a mudança educacional exige reflexão constante e adaptação, apontando para a importância de processos dinâmicos e participativos na construção de soluções sustentáveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios e estratégias para a implementação da educação integral em regiões periféricas evidencia a complexidade do processo e a necessidade de ações articuladas.
A proposta de educação integral, ao buscar a formação plena do estudante, exige condições estruturais, pedagógicas e sociais que nem sempre estão presentes em contextos vulneráveis. Essa realidade reforça a importância de políticas públicas consistentes e sustentáveis.
A equidade educacional surge como princípio orientador para garantir que todos os

estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua condição socioeconômica. No entanto, alcançar esse objetivo implica enfrentar desigualdades históricas e promover intervenções que considerem as especificidades locais.

A educação integral, nesse sentido, não pode ser vista apenas como ampliação do tempo escolar, mas como um projeto que articula diferentes dimensões da vida social.

Entre os principais desafios identificados estão a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos, a formação docente insuficiente e as barreiras culturais que dificultam a adesão das famílias.

Esses fatores demonstram que a implementação da educação integral requer mais do que boas intenções; ela demanda planejamento, investimento e compromisso político. Sem essas condições, a proposta tende a se reduzir a ações pontuais, sem impacto significativo na aprendizagem.

As estratégias para superar esses obstáculos incluem a valorização da formação continuada dos professores, a participação ativa da comunidade e a integração intersetorial.

Essas medidas ampliam a capacidade de resposta das políticas educacionais e fortalecem a relação entre escola e território. Além disso, a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação contribui para ajustar práticas e garantir maior efetividade das ações.

A participação comunitária e a intersetorialidade se destacam como pilares para a construção de uma educação integral inclusiva e contextualizada. Quando diferentes atores sociais atuam de forma colaborativa, é possível criar redes de apoio que favorecem a permanência dos estudantes na escola e ampliam suas oportunidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1-20, 2009.

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

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

TEIXEIRA, A. Educação e democracia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1932.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS CEGOS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO

PRISCILLA AVILLA OLIVER

RESUMO
O aumento da presença de estudantes com necessidades educacionais especiais em turmas do ensino regular exige uma reflexão mais aprofundada sobre os modos de construção do conhecimento. No caso da matemática, essa construção envolve mediações que se apoiam em diferentes canais sensoriais e em ferramentas semióticas capazes de sustentar a cultura da sala de aula. Este artigo discute de que forma referenciais teóricos, inspirados nos estudos de Vygotsky no campo da chamada Defectologia, contribuem para compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas práticas matemáticas. Inicialmente, apresentamos um panorama do desenvolvimento da teoria sociocultural de Vygotsky e suas aproximações com o atendimento a estudantes com necessidades especiais. Em seguida, detalhamos como utilizamos esse referencial para analisar interações vivenciadas por aprendizes cegos em atividades de ensino de geometria.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Inclusão; Deficiência Visual; Teoria Sociocultural.

ABSTRACT
The growing presence of students with special educational needs in mainstream classrooms highlights the importance of deepening our understanding of how knowledge is constructed. In mathematics, this construction is mediated through different sensory channels and semiotic tools that shape the culture of the classroom. This article discusses how theoretical constructs inspired by Vygotsky's studies in the field known as Defectology can contribute to understanding the inclusion of visually impaired students in mathematical activities. We first present an overview of the development of Vygotsky's sociocultural theory and its connections with the education of students with special needs. We then describe our attempt to apply this framework in the analysis of interactions with blind learners engaged in geometry tasks.
KEY-WORDS: Mathematics Education; Inclusion; Visual Impairment; Sociocultural Theory.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença de estudantes com deficiência visual nas escolas regulares tem se tornado cada vez mais comum. Esse cenário traz consigo um grande desafio: como garantir que esses alunos não apenas frequentem a sala de aula, mas participem ativamente da construção do conhecimento, em especial no campo da Matemática? Sabemos que essa área é, muitas vezes, marcada por recursos visuais, o que exige dos professores um olhar atento para novas formas de mediação e acesso ao conteúdo.
Mais do que adaptações pontuais, a inclusão demanda uma mudança de perspectiva. É preciso considerar diferentes meios de aprendizagem, respeitando os modos como cada estudante acessa e processa informações. Nesse contexto, as ferramentas semióticas e os recursos didáticos ganham papel central para criar uma cultura de sala de aula que seja, de fato, acessível a todos.
Para embasar essa reflexão, recorremos à teoria sociocultural de Lev Vygotsky. Seus estudos no campo chamado Defectologia oferecem pistas importantes para repensar o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Vygotsky defendia que a deficiência não deve ser entendida apenas como limitação, mas como uma condição que reorganiza os caminhos do desenvolvimento humano. Assim, olhar para a aprendizagem matemática de alunos cegos a partir desse referencial nos permite enxergar possibilidades de inclusão mais consistentes e significativas.
Neste trabalho, buscamos discutir de que forma as ideias vygotskianas podem iluminar a análise de práticas de ensino de Matemática voltadas a estudantes com deficiência visual. Para isso, apresentamos um breve panorama das contribuições do autor e, em

seguida, analisamos situações de aprendizagem em atividades de geometria, evidenciando como a mediação se faz presente e pode favorecer a participação ativa desses aprendizes.

2. A CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

A teoria de Vygotsky trouxe uma contribuição singular ao propor que a criança com necessidades especiais fosse estudada a partir de uma perspectiva qualitativa, e não apenas como uma variação quantitativa da criança considerada "normal". Para ele, a deficiência não significava um limite absoluto, mas um ponto de partida para um processo de compensação, no qual o indivíduo encontrava novos caminhos para se desenvolver. Coube à Defectologia, como o próprio autor denominou, o estudo desses processos compensatórios que possibilitam ao sujeito transpor suas dificuldades e elaborar estratégias próprias de superação (VYGOTSKY, 1997, Introdução).

O aspecto inovador dessa abordagem é que Vygotsky entendia o desenvolvimento do "deficiente" não como inferior, mas como qualitativamente diferente. Em suas palavras, o valor estava nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos meios criativos e sociais encontrados para sua superação. Nesse sentido, os sujeitos cegos, por exemplo, possuem plenas condições de alcançar um desenvolvimento mental normal, embora percorram trajetórias distintas daquelas vivenciadas por indivíduos videntes (VYGOTSKY, 1997).

Teorias contemporâneas inspiradas em Vygotsky reforçam essa visão, ao destacar que o desenvolvimento psicológico de aprendizes com necessidades especiais acontece sobretudo por meio da ação no ambiente e da comunicação social. É na interação com o outro e nas experiências culturais que esses estudantes conseguem dominar habilidades mentais que os aproximam do conhecimento da realidade (VERGNAUD, 2000).

Historicamente, essa preocupação não foi apenas teórica. Já em 1924, Vygotsky publicou seus primeiros trabalhos sobre a Defectologia, quando atuava no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, dirigido por Kornilov, e trabalhava ao lado de Luria, então secretário científico da instituição. Nesse período, envolveu-se diretamente com a educação social de crianças cegas e surdas. Poucos anos depois, entre 1925 e 1926, fundou um laboratório de psicologia que, em 1929, daria origem ao Instituto de Defectologia Experimental, do qual foi diretor científico até sua morte em 1934 (VYGOTSKY, 1997, Epílogo por Bein, Vlásova e Shif).

Nos primeiros escritos publicados nesse campo, Vygotsky já chamava atenção para a importância da educação social no desenvolvimento das crianças com deficiência e para o potencial que possuíam de alcançar uma trajetória de desenvolvimento considerada normal. Para ele, deficiências como cegueira, surdo-mudez ou deficiência intelectual afetavam, em primeiro lugar, a forma como o indivíduo se relacionava com o mundo e com os outros, e era justamente nessa relação social que residia a chave para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997; VERGNAUD, 2000).

2.1 DEFECTOLOGIA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Os primeiros estudos de Vygotsky na área da Defectologia surgiram em 1924, período em que atuava no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, dirigido por Kornilov, em colaboração com Luria. Seu interesse estava voltado especialmente para a educação social de crianças com cegueira e surdez. Poucos anos depois, em 1925, criou um laboratório de psicologia que, em 1929, daria origem ao Instituto de Defectologia Experimental, instituição da qual permaneceu como diretor científico até sua morte, em 1934 (VERGNAUD, 2000; VYGOTSKY, 1997).

Desde o início de suas pesquisas, Vygotsky enfatizava que crianças com deficiência possuíam condições de desenvolvimento semelhantes às de outras, desde que lhes fossem oferecidas oportunidades educativas e sociais adequadas. Defendia a ideia de integração escolar e comunitária como forma de possibilitar interações significativas, visão que só viria a ser oficialmente reconhecida no cenário internacional décadas depois, com a Declaração de Salamanca, em 1994.

Em seus escritos, a deficiência não era vista como barreira intransponível, mas como ausência de uma via de acesso que poderia ser compensada por outras formas de mediação (VYGOTSKY, 1997).

Para o autor, funções como a visão ou a fala poderiam ser compreendidas como instrumentos que servem a determinadas atividades humanas. Dessa forma, quando um desses instrumentos estava ausente, outro poderia assumir sua função mediadora. No caso de pessoas cegas, por exemplo, o tato ou a audição poderiam ocupar esse papel. Por isso, Vygotsky rejeitava uma pedagogia centrada no individualismo e defendia práticas que utilizassem sistemas simbólicos, como a escrita em Braille; para criar conexões por meio de diferentes canais sensoriais (VYGOTSKY, 1997).

Essas reflexões já antecipavam conceitos que se tornariam centrais em sua teoria sociocultural, como o de mediação. Ao afirmar que a substituição de uma função sensorial por outra implicava uma reorganização profunda do organismo e da personalidade, Vygotsky destacou que as crianças cegas precisavam lançar mão de recursos distintos daqueles utilizados pelos videntes para alcançar os mesmos objetivos educacionais. Essa reorganização, longe de significar inferioridade, representava uma forma alternativa de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997).

Nos anos seguintes, especialmente a partir de 1931, ele reforçou que o meio social tinha papel decisivo no processo de compensação das deficiências. Mais determinantes do que sentimentos de inferioridade eram as oportunidades concretas de participação cultural e social oferecidas a essas crianças. Sua abordagem histórico-cultural explicava que as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência não derivavam apenas de suas condições biológicas, mas da incompatibilidade entre essas condições e os recursos culturais disponíveis. Assim, a deficiência exigia uma reorganização mental que, por sua vez, influenciava a forma de apropriação da cultura (VYGOTSKY, 1997).

2.2 MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Para Vygotsky, a aprendizagem não acontece de maneira direta entre o sujeito e o mundo, mas por meio de elementos que atuam como intermediários nesse processo. Esses elementos, chamados de mediadores, podem ser tanto instrumentos quanto signos. Durante o desenvolvimento, o uso que a criança faz desses mediadores passa por transformações importantes: aquilo que inicialmente é externo e visível vai sendo progressivamente incorporado até se tornar parte do funcionamento interno do pensamento. Esse movimento, denominado internalização, permite que os sistemas simbólicos humanos se tornem cada vez mais elaborados, possibilitando formas complexas de organizar, interpretar e significar a realidade.

A deficiência visual é classificada como uma limitação sensorial, caracterizada pela ausência ou comprometimento do canal visual de percepção da informação. Essa condição pode afetar o processo de internalização, tornando-se um aspecto determinante no desenvolvimento cognitivo de pessoas cegas, cujo percurso de aprendizagem não segue, necessariamente, os mesmos caminhos percorridos por indivíduos videntes. Nesse contexto, as situações de ensino e aprendizagem precisam ser pensadas de modo diferenciado, considerando suas especificidades. Enquanto para a maioria das pessoas a identificação dos objetos ocorre por meio de suas características visuais, inacessíveis aos cegos, estes recorrem a outros sistemas sensoriais. Isso não significa incapacidade de conhecer ou interagir com o mundo, mas sim a necessidade de ampliar e valorizar recursos como o tato e a audição para representar a realidade e o meio social (OCHAÍTA; ROSA, 1985, p. 184).

As informações chegam às pessoas com deficiência visual principalmente por dois canais: a linguagem, já que ouvem e falam e a exploração tátil (GIL, 2000, p. 24). Dessa forma, no processo de aquisição de conhecimento, três sistemas sensoriais ganham relevância: o sistema háptico (ou tato ativo), o sistema fonador e o sistema auditivo.

No presente estudo, o foco recai sobre os sistemas háptico e fonador. Em relação ao auditivo, Ochaíta e Rosa (1995) demonstraram, a partir de experimentos, que indivíduos cegos não apresentam diferenças signifi-

cativas em comparação aos videntes quanto à capacidade de codificação semântica da informação recebida por esse canal. O sistema háptico, por sua vez, tem papel essencial, pois possibilita à pessoa cega identificar, reconhecer e processar informações dos objetos e elementos que compõem o ambiente.
Esse tipo de percepção sensorial permite a construção de representações mentais complexas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.As particularidades do desenvolvimento de estudantes com deficiência visual, portanto, podem ser compreendidas a partir das especificidades da captação e do processamento da informação por meio do tato, que se torna um recurso central na interação com o meio (OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 184-185).
As informações chegam às pessoas com deficiência visual principalmente por dois canais: a linguagem, já que ouvem e falam e a exploração tátil (GIL, 2000, p. 24). Dessa forma, no processo de aquisição de conhecimento, três sistemas sensoriais ganham relevância: o sistema háptico (ou tato ativo), o sistema fonador e o sistema auditivo.
No presente estudo, o foco recai sobre os sistemas háptico e fonador. Em relação ao auditivo, Ochaíta e Rosa (1995) demonstraram, a partir de experimentos, que indivíduos cegos não apresentam diferenças significativas em comparação aos videntes quanto à capacidade de codificação semântica da informação recebida por esse canal.
O sistema háptico, por sua vez, tem papel essencial, pois possibilita à pessoa cega identificar, reconhecer e processar informações dos objetos e elementos que compõem o ambiente. Esse tipo de percepção sensorial permite a construção de representações mentais complexas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.
As particularidades do desenvolvimento de estudantes com deficiência visual, portanto, podem ser compreendidas a partir das especificidades da captação e do processamento da informação por meio do tato, que se torna um recurso central na interação com o meio (OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 184-185).

2.3 A PALAVRA NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

A palavra ocupa um lugar central na teoria histórico-cultural de Vygotsky, pois é compreendida como instrumento mediador fundamental no desenvolvimento do pensamento humano. Para o autor, não é possível separar linguagem e cognição, já que ambas se constituem de maneira interdependente. A linguagem, materializada na palavra, permite que o indivíduo organize suas experiências, construa conceitos e estabeleça relações significativas com o mundo (VYGOTSKY, 2001).
Segundo Vygotsky, a palavra não é apenas um meio de comunicação externa, mas também um recurso interno que transforma qualitativamente a atividade mental. Esse processo se dá pela internalização, momento em que a linguagem, inicialmente social e compartilhada, passa a integrar a atividade psíquica individual. Dessa forma, a palavra deixa de ser apenas um signo externo e converte-se em instrumento de pensamento, organizando funções psicológicas superiores como memória, atenção e raciocínio lógico (VYGOTSKY, 1997).
O autor destaca ainda que o desenvolvimento do pensamento conceitual está diretamente ligado ao uso da palavra. Enquanto nas fases iniciais da infância predominam formas espontâneas de linguagem, gradualmente a criança aprende a empregar palavras em contextos abstratos e científicos. É nesse movimento que se estabelece a diferença entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, ambos fundamentais para a construção do conhecimento escolar (VYGOTSKY, 2001; REGO, 1995).
Nesse sentido, a palavra assume papel essencial no processo educativo, pois funciona como mediadora entre professor, aluno e objeto de conhecimento. Ao interagir linguisticamente, o estudante não apenas recebe informações, mas também reorganiza seu modo de pensar. A palavra, enquanto signo, articula-se com outros sistemas simbólicos e culturais, ampliando a capacidade do indivíduo de interpretar e transformar a realidade (LURIA, 1986). Assim, compreender a palavra na perspectiva vygotskiana implica reconhecer sua dupla função: social e psicológica. Social, porque nasce da interação entre sujeitos e possibilita a comunicação; psicológica, porque é internalizada e

passa a organizar a atividade mental de forma autônoma. Essa concepção mostra que a aprendizagem não se reduz à transmissão de informações, mas à apropriação da palavra como ferramenta semiótica que possibilita a construção de sentidos e a formação do pensamento (VYGOTSKY, 1997; COLE; WERTSCH, 1996).

2.4 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Para Vygotsky, a formação de conceitos é um processo essencialmente social, mediado pela linguagem e pelas interações que o sujeito estabelece em seu meio cultural. Ele distingue dois tipos principais de conceitos: os cotidianos, que surgem das experiências espontâneas e práticas da criança em sua vida diária, e os científicos, construídos intencionalmente no espaço escolar, sob a orientação do professor. Enquanto os primeiros se formam de modo empírico e concreto, os segundos exigem abstração, sistematização e generalização.

A relação entre conceitos cotidianos e científicos não é de oposição, mas de complementaridade. Os conceitos cotidianos oferecem a base prática para a compreensão da realidade, enquanto os científicos possibilitam ao estudante elaborar formas de pensamento mais complexas e conscientes. Nesse sentido, a escola tem papel central ao promover a mediação necessária para que os alunos avancem de noções espontâneas para formas mais elaboradas de raciocínio (VYGOTSKY, 2001).

2.5 Construção de Conceitos Matemáticos por Estudantes com Deficiência Visual

A teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece importantes contribuições para compreender como aprendizes cegos constroem conceitos matemáticos. De acordo com o autor, a aprendizagem ocorre por meio da mediação de instrumentos e signos, sendo a linguagem e a interação social os principais elementos que impulsionam o desenvolvimento cognitivo. No caso de estudantes com deficiência visual, essa mediação assume formas específicas, em que o tato, a exploração háptica e o uso de recursos adaptados (como o Braille, o soroban e materiais manipuláveis) desempenham papel fundamental.

Ao analisar a formação de conceitos matemáticos sob a ótica vygotskiana, percebe-se que a deficiência não deve ser entendida como limitação absoluta, mas como condição que reestrutura o modo de acesso ao conhecimento. Vygotsky (1997) já afirmava que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência não é inferior ao dos demais, mas qualitativamente diferente. Nesse sentido, a cegueira leva à reorganização dos processos cognitivos, exigindo a construção de vias alternativas para a apropriação dos signos e sistemas simbólicos. Isso significa que a aprendizagem matemática de aprendizes cegos se dá por caminhos próprios, mas igualmente capazes de promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e científico, desde que o processo educativo favoreça interações significativas e recursos adequados de mediação.

Um ponto central nessa discussão é a formação de conceitos, entendida por Vygotsky (2001) como resultado da interação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Enquanto os primeiros surgem das experiências cotidianas e da vivência prática, os segundos se desenvolvem de maneira sistemática e intencional, no espaço escolar. Para alunos cegos, a construção de conceitos matemáticos requer a articulação dessas duas dimensões: de um lado, a experiência sensorial mediada pelo tato, pela linguagem e pela exploração concreta; de outro, a sistematização científica proporcionada pela escola. Essa articulação depende fortemente do papel do professor como mediador, que precisa criar condições para que os conceitos científicos se apoiem em bases acessíveis e significativas.

A literatura contemporânea reforça essa perspectiva. Segundo Ochaíta e Rosa (1995), a informação adquirida por meio do tato e da audição possibilita aos aprendizes cegos desenvolver representações mentais complexas e articuladas, que podem sustentar a aprendizagem em diferentes áreas, inclusive na matemática.

Gil (2000) complementa afirmando que, ao explorar objetos, o sujeito cego organiza sequencialmente os elementos até compor

uma totalidade perceptiva, o que representa uma via distinta, mas igualmente válida, de construção do conhecimento. Essa constatação dialoga diretamente com a concepção vygotskiana de que o desenvolvimento ocorre pela compensação e pela reorganização funcional das funções psicológicas superiores.

Portanto, compreender a aprendizagem matemática de aprendizes cegos sob o enfoque histórico-cultural significa reconhecer que o desenvolvimento cognitivo não está restrito à ausência ou presença da visão, mas à qualidade das interações sociais e culturais mediadas na escola. A inclusão, nesse sentido, não se limita à inserção física em sala de aula, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que valorizem a mediação por diferentes signos e instrumentos, ampliando as possibilidades de apropriação do conhecimento matemático. Esse é o desafio e, ao mesmo tempo, a oportunidade que a teoria vygotskiana oferece para pensar a educação inclusiva em sua dimensão mais profunda.

3 CONCLUSÃO

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece fundamentos sólidos para pensar a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Matemática. Ao compreender a aprendizagem como processo mediado por signos, instrumentos e pela interação social, Vygotsky rompe com visões reducionistas que associam a deficiência apenas a limitações, destacando o potencial de reorganização e compensação que caracteriza o desenvolvimento humano.

No caso específico dos aprendizes cegos, a construção de conceitos matemáticos ocorre por vias qualitativamente diferentes, nas quais o tato, a linguagem e a exploração háptica assumem papel central. Esse processo, longe de representar um obstáculo, revela-se como oportunidade de ampliar as formas de mediação na sala de aula, demonstrando que o conhecimento não depende exclusivamente da visão, mas da riqueza de interações e recursos culturais disponíveis.

Assim, a inclusão não deve ser vista apenas como presença física do estudante com deficiência no espaço escolar, mas como compromisso pedagógico de garantir acesso real ao conhecimento. Isso implica rever práticas de ensino, valorizar materiais adaptados, incentivar o uso de recursos semióticos diversificados e, sobretudo, promover interações que assegurem a participação ativa de todos os alunos nas atividades matemáticas.

Em síntese, os construtos vygotskianos reforçam que a aprendizagem matemática dos estudantes cegos é possível, significativa e transformadora quando a escola se organiza de modo inclusivo. Mais do que um desafio, trata-se de uma oportunidade de ressignificar a prática pedagógica e construir uma educação verdadeiramente democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo da vida escolar.

REFERÊNCIAS

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. Human Development, v. 39, n. 5, p. 250-256, 1996.

GIL, M. E. Deficiência visual. São Paulo: Cortez, 2000.

LURIA, A. R. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. Psicologia de la ceguera: procesos cognitivos y personalidad de los ciegos. Madrid: Alianza, 1995.

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 183-202.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VERGNAUD, G. A gênese dos conceitos. In: MACHADO, N. J. (org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2000. p. 7-28.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DISCIPLINA DE ARTES

REGIANE MADEIRO BONVINO

RESUMO:
Este artigo analisa criticamente o papel das Artes Visuais na promoção da inclusão escolar de estudantes da Educação Especial. Com base em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, analisamos como as práticas artísticas podem contribuir para a valorização da diversidade e para a construção de experiências de aprendizagem significativas e acessíveis a todos. Evidencia-se o potencial das atividades artísticas para favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de alunos com deficiência, bem como a importância da formação docente e da atuação colaborativa entre os profissionais da escola como elementos centrais para a efetivação de uma educação inclusiva no cotidiano escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Inclusiva; Educação Especial; Aprendizagem; Formação Docente.

ABSTRACT:
This article investigates the role of Visual Arts in promoting the school inclusion of Special Education students. Based on a qualitative and bibliographical approach, we analyze how artistic practices can contribute to valuing diversity and building meaningful and accessible learning experiences for all. The article highlights the potential of artistic activities to foster the cognitive, emotional, and social development of students with disabilities, as well as the importance of teacher training and collaborative work among school professionals as central elements for implementing inclusive education in everyday school life.
KEY-WORDS: Visual Arts; Inclusive Education; Special Education; Learning; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Especial no Brasil passou por diferentes paradigmas, desde modelos segregacionistas até a atual perspectiva inclusiva. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a BNCC (2017) consolidam o direito ao acesso e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Nesse contexto, a discussão sobre o papel das Artes Visuais adquire relevância estratégica.

A escola contemporânea é convocada a reconfigurar seu papel social, indo além da função tradicional de repasse de conteúdos para assumir uma postura crítica, ética e transformadora. Em uma sociedade atravessada por desigualdades históricas — sociais, econômicas, culturais e simbólicas —, a construção de uma educação inclusiva emerge como um compromisso ético-político inadiável. Nesse cenário, a presença de estudantes da Educação Especial na escola comum representa um passo importante rumo à equidade, embora ainda marcada por desafios concretos, como barreiras arquitetônicas, lacunas na formação docente e práticas pedagógicas excludentes.

A disciplina de Artes Visuais insere-se nesse debate como uma linguagem potente e abrangente, que valoriza a diversidade de expressões humanas e reconhece a pluralidade de modos de aprender e comunicar. O campo artístico se constitui como espaço fértil para o acolhimento das singularidades, ao permitir que os sujeitos expressem sua subjetividade por meio de formas, cores, gestos e imagens — frequentemente sem depender da linguagem verbal. Nesse sentido, o fazer artístico pode se configurar como um território de encontros, trocas e pertencimento, favorecendo a participação ativa de estudantes com deficiência e fortalecendo vínculos interpessoais no ambiente escolar.

Contudo, para que essa potencialidade se concretize, é necessário que o currículo de Artes seja ressignificado a partir de princípios inclusivos, e que os professores da área estejam preparados para atuar de forma sensível, criativa e intencional. A formação continuada, o planejamento coletivo, a escuta ativa e a construção de estratégias pedagógicas diversificadas tornam-se elementos

indispensáveis para assegurar o direito de todos à aprendizagem e à expressão.
Este artigo propõe uma análise crítica sobre o papel das Artes Visuais no processo de inclusão de estudantes da Educação Especial, defendendo que essa linguagem artística pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscamos apresentar caminhos pedagógicos que articulem sensibilidade estética, compromisso ético e responsabilidade social, colaborando para a consolidação de práticas escolares verdadeiramente inclusivas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A educação inclusiva como compromisso ético e pedagógico

A concepção de educação inclusiva está fundamentada no princípio da equidade, reconhecendo que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais, têm o direito de aprender em um ambiente que respeite suas singularidades. Mais do que adaptar conteúdos ou espaços, incluir significa transformar a cultura escolar, revendo práticas, valores e atitudes que historicamente contribuíram para a exclusão de sujeitos considerados "fora do padrão".
Segundo Mantoan (2006), a inclusão só é efetiva quando a escola assume sua função de acolher a diversidade como riqueza e oportunidade de aprendizagem. Nesse processo, a escuta atenta, o olhar sensível e o planejamento intencional tornam-se indispensáveis à prática docente, exigindo do professor constante reflexão sobre suas ações e estratégias.
perspectiva inclusiva, portanto, rompe com a lógica assistencialista que por muitos anos orientou o atendimento aos estudantes da educação especial. Em vez de focalizar o déficit, desloca-se o olhar para as potencialidades, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre de forma singular e que cada sujeito aprende em tempos e modos distintos. Essa mudança de paradigma implica compreender que as barreiras à participação não estão no aluno, mas no ambiente escolar, em suas metodologias inflexíveis e em currículos pouco sensíveis à heterogeneidade.
Nesse sentido, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda ações articuladas entre gestão, docentes, famílias e demais profissionais do contexto educativo. É responsabilidade de toda a comunidade escolar garantir condições reais de acesso, permanência e aprendizagem, superando práticas excludentes, como a separação em grupos homogêneos ou a redução das expectativas sobre o desempenho de estudantes com deficiência. Conforme defendem Carvalho (2017) e Rodrigues (2018), a inclusão educacional requer ruptura com modelos tradicionais de ensino e a adoção de práticas colaborativas, nas quais o conhecimento é construído de forma compartilhada e dialógica.
Além disso, a legislação brasileira – especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) – reforça o compromisso ético da escola com a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Essas normativas orientam que a inclusão não se resume à matrícula, mas envolve oferta de serviços de apoio, recursos de acessibilidade e uso de estratégias que valorizem a autonomia e a participação ativa dos estudantes.
A postura do professor, nesse contexto, é central. Exige-se um profissional sensível às demandas específicas, aberto ao diálogo e disposto a transformar sua prática a partir do cotidiano da sala de aula. Tal postura envolve reconhecer limites, buscar formação continuada e assumir a corresponsabilidade pelo processo educativo de todos os alunos. Como aponta Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática dialógica, na qual o educador também se coloca como aprendiz.
Assim, a educação inclusiva configura-se como um compromisso ético, político e pedagógico, que transcende o cumprimento de normas e passa a integrar a identidade da escola democrática. Trata-se de reafirmar o direito à diferença sem que isso se converta em desigualdade, construindo um espaço em que todos possam aprender, expressar-se e participar plenamente.

2.2. O potencial inclusivo das Artes Visuais

A atuação do professor de Artes Visuais desempenha papel fundamental na construção de um ambiente educativo que acolha e valorize a diversidade em suas múltiplas expressões. Para isso, torna-se imprescindível que o docente supere a lógica tradicional da mera transmissão de conteúdos e aproxime-se de uma pedagogia da escuta e do diálogo, na qual as experiências e necessidades de cada estudante sejam reconhecidas como elementos estruturantes do processo formativo. Tal postura implica considerar o erro como parte integrante da aprendizagem, favorecer a experimentação e estimular o protagonismo do aluno na construção de seus percursos criativos.

Promover uma prática inclusiva demanda muito mais do que sensibilidade ou boa vontade; requer fundamentação teórica sólida e domínio metodológico que sustentem a ação docente. Conforme afirma Libâneo (2004), cabe ao professor desenvolver competências que possibilitem a adaptação curricular, a elaboração de propostas acessíveis e o uso de múltiplas linguagens, de modo a contemplar diferentes ritmos, estilos e modos de aprender. Na área das Artes Visuais, essa mediação ganha ainda mais relevância, pois o fazer artístico envolve processos simbólicos, expressivos e sensoriais que podem ser mobilizados como potentes recursos de participação e inclusão.

Nesse cenário, a formação continuada emerge como elemento indispensável para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. É por meio dela que o docente amplia seu repertório, aprofunda suas reflexões e se fortalece para enfrentar desafios cotidianos, tais como a elaboração de estratégias diferenciadas, a promoção da acessibilidade e o desenvolvimento de ações colaborativas. Uma mediação inclusiva, portanto, não se constrói de maneira isolada, mas por meio de diálogo constante, estudo sistemático e compromisso ético com o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à expressão artística.

2.4. Estratégias acessíveis no ensino de Artes

Planejar aulas de Artes Visuais com foco na inclusão requer criatividade, intencionalidade e compromisso com a equidade. A adoção de estratégias acessíveis envolve tanto a seleção criteriosa de materiais quanto a construção de propostas pedagógicas abertas, capazes de acolher diferentes modos de expressão e participação. Materiais táteis, elementos de forte contraste, objetos de diferentes texturas e recursos de fácil manipulação podem ampliar significativamente as possibilidades de criação, sobretudo quando aliados a tecnologias assistivas que favorecem autonomia e protagonismo. Nesse sentido, recursos simples — como massinhas, tecidos, papéis variados, tintas naturais, colagens e materiais recicláveis — assumem papel central, demonstrando que a acessibilidade não depende, necessariamente, de instrumentos sofisticados, mas de um olhar pedagógico sensível e inventivo.

A mediação docente deve, ainda, considerar os diferentes estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, é possível explorar o relevo, o volume e a textura como elementos estruturantes da experiência artística; já para estudantes com limitações motoras, torna-se essencial disponibilizar adaptações de suporte, como pincéis engrossados, pranchetas inclinadas ou dispositivos de estabilização que favoreçam a autonomia no manuseio dos materiais. Essas estratégias não devem ser compreendidas como atividades “especiais”, mas como parte de um planejamento universal, no qual todos podem participar de forma significativa, a partir de ajustes que respondem às singularidades de cada sujeito.

Assim, o ensino de Artes Visuais na perspectiva inclusiva reafirma que a acessibilidade está menos na produção de propostas segmentadas e mais na criação de ambientes flexíveis, acolhedores e responsivos. Ao garantir que todos os estudantes tenham condições reais de explorar, experimentar e expressar-se artisticamente, o professor contribui para a construção de uma cultura escolar que reconhece e valoriza a diversidade como fundamento da experiência estética e educativa.

2.5. Colaboração e interdisciplinaridade na escola inclusiva

A efetivação da inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor de Artes, mas como um compromisso coletivo que envolve toda

a comunidade educativa. Construir um ambiente verdadeiramente acolhedor, democrático e acessível demanda a articulação entre docentes, gestores, famílias, estudantes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um processo contínuo de corresponsabilidade. Essa perspectiva rompe com a lógica fragmentada e hierarquizada da escola tradicional, promovendo a consolidação de práticas mais integradas, dialógicas e colaborativas, nas quais todos os sujeitos compartilham o compromisso com o pleno desenvolvimento do estudante.

Nesse cenário, o diálogo interdisciplinar se apresenta como caminho potente para ampliar as possibilidades de aprendizagem e enriquecer as experiências no ambiente escolar. Ao articular diferentes áreas do conhecimento em torno de temas e práticas significativas, a interdisciplinaridade favorece a construção de sentidos mais amplos e conectados com a realidade dos estudantes. A integração entre música, dança, literatura e artes visuais, por exemplo, potencializa vivências estéticas que não apenas valorizam a diversidade, mas também estimulam a criação coletiva, o pertencimento, a sensibilidade e a construção de identidades positivas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade deixa de ser um recurso pedagógico acessório para se afirmar como princípio estruturante de uma escola inclusiva. Ela possibilita que os estudantes acessem o conhecimento por múltiplas vias, respeitando modos distintos de perceber, sentir e aprender. Ao reconhecer e valorizar a singularidade de cada sujeito, a escola amplia seu potencial formativo e reafirma seu compromisso ético com uma educação que acolhe, emancipa e transforma.

2.6. Desafios e limites das práticas inclusivas em Artes

Embora as Artes Visuais se destaquem como campo privilegiado para a inclusão, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A falta de materiais acessíveis, a escassez de recursos tecnológicos e a sobrecarga de trabalho docente constituem obstáculos recorrentes que dificultam a implementação de práticas pedagógicas equitativas. Além disso, persistem barreiras atitudinais — como preconceitos velados e resistências à mudança — que comprometem a consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

Tais limitações evidenciam que a inclusão não pode ser reduzida a iniciativas isoladas de professores comprometidos, mas demanda políticas públicas consistentes, investimentos estruturais e formação docente contínua. O professor de Artes, nesse contexto, necessita de apoio institucional e de espaços de colaboração para desenvolver propostas criativas, acessíveis e sustentáveis.

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação entre escola, famílias e comunidade. A inclusão só se torna efetiva quando construída coletivamente, em um processo de corresponsabilidade que reconheça cada ator como parte essencial na superação das barreiras existentes. A interdisciplinaridade, nesse cenário, mostra-se um caminho promissor, pois amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Projetos que reúnem artes visuais, música, dança e literatura não apenas valorizam a diversidade, mas também criam espaços de pertencimento, de expressão singular e de construção coletiva de saberes.

Assim, enfrentar os limites das práticas inclusivas em Artes implica assumir que a inclusão é um processo dinâmico, inacabado e em constante construção, que exige compromisso político, sensibilidade pedagógica e engajamento social.

3. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida evidenciou que as Artes Visuais possuem significativo potencial para promover a inclusão escolar, ao favorecer a expressão subjetiva dos estudantes, estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, e consolidar a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Entretanto, esse potencial não se concretiza de forma automática: depende de investimentos contínuos na formação docente, da construção coletiva de estratégias pedagógicas acessíveis e da superação de barreiras institucionais que ainda limitam a participação plena de estudantes da Educa-

ção Especial.

Como perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas sobre práticas inclusivas no ensino de Artes, especialmente aquelas que investigam impactos concretos no cotidiano escolar. Sugere-se, também, que a formação inicial e continuada de professores incorpore, de modo sistemático, a relação entre arte, acessibilidade e inclusão, garantindo que os docentes disponham de fundamentos teóricos e metodológicos sólidos para atuar em contextos heterogêneos.

Além disso, a integração das Artes Visuais a projetos interdisciplinares envolvendo música, literatura, dança e tecnologias digitais configura-se como caminho promissor para ampliar o engajamento dos estudantes e promover experiências estéticas mais democráticas. Essas iniciativas possibilitam que cada sujeito encontre um espaço legítimo de expressão, reduzindo barreiras e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Outro movimento relevante é a constituição de redes colaborativas entre escolas, universidades e centros culturais, que potencializam a troca de conhecimentos, a circulação de práticas exitosas e a construção de saberes coletivos.

Pensar em uma escola inclusiva implica assumir um compromisso que ultrapassa a mera aplicação de normativas: trata-se de reconhecer que cada estudante possui algo singular a oferecer e que o ambiente escolar deve assegurar condições reais para que ele aprenda, crie e se expresse. A inclusão, portanto, não deve ser concebida como obrigação burocrática ou simples adaptação, mas como oportunidade de transformar a escola em um espaço de encontros, respeito e crescimento mútuo.

Nesse cenário, as Artes Visuais emergem como uma das linguagens mais potentes para dar visibilidade às diferenças e convertê-las em possibilidades educativas. Ao abrir espaço para cores, formas, texturas e símbolos, a arte permite que cada estudante diga de si, à sua maneira, sem a imposição de padrões ou modelos predefinidos. A criação artística, nesse sentido, torna-se também um gesto de pertencimento, de reconhecimento e de afirmação identitária.

Contudo, essa potência somente se realiza plenamente quando o professor adota uma postura aberta, sensível e criativa, percebendo a diversidade não como obstáculo, mas como fonte de inspiração. O docente de Artes não se limita a ensinar técnicas: ele media sentidos, favorece experiências e contribui para a construção de um espaço escolar mais justo, acolhedor e democrático.

Conclui-se, portanto, que a inclusão, quando atravessada pela arte, deixa de ser apenas um desafio estrutural para se tornar uma possibilidade concreta de vivenciar uma escola comprometida com práticas pedagógicas equitativas. Uma escola em que todos — sem exceção — possam ser reconhecidos, valorizados e estimulados em sua inteireza.

4. REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Deficiência, vida e arte. 223 f. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTAS, F. A. T. Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas. Curitiba: Appris, 2012.

FERNANDES, G. Educação inclusiva: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.

IGNACIO, T. Os desafios da inclusão no ambiente escolar. Brasília, DF: [s.n.], 2015.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática de ensino. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão e educação. São Paulo: Autêntica, 2013.

MARTINS, J. A. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? In: Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica, 8., 2020, Curitiba.

Anais [...]. Curitiba: FAE, 2020.
SOMERA, A. Formação de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2003.
AMARAL, L. A. Deficiência, vida e arte. 1998. 223 f. Tese (Livre-docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. p. 123-124. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.
BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.
BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=-julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2025.
BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Regulamentada pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC, 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Organização de Berenice Weissheimer Roth. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2002. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
COSTAS, F. A. T. Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.
DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para Inclusão. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.
FERNANDES, G. Educação inclusiva: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.
FERNANDES, S. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibex, 2006.
FILHO, J. A. S. Educação especial: uma análise do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, Campina Grande, 2012. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/302>. Acesso em: 11 mar. 2024.
IGNACIO, T. Os desafios da inclusão no ambiente escolar. Brasília, DF: [s.n.], 2015.
LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.
LIBÂNEO, J. C. Didática e prática de ensino. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão e educação. São Paulo: Autêntica, 2013.
MARTINS, J. A. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? In: Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica, 8., 2020, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: FAE, 2020.
SOMERA, A. Formação de professores para a inclusão: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2003.
SOMERA, N. O. O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

RESUMO
O presente estudo aborda as diferentes formas de Arte para o ensino de alunos com deficiências. Enquanto educadores, reconhecemos que a disciplina de Arte tem como um de seus principais eixos formativos a inserção dos estudantes nas múltiplas linguagens artísticas. A linguagem artística tem se mostrado uma importante aliada na identificação e compreensão de diferentes tipos de deficiências intelectuais. Ao estimular significativamente a autoestima e o desenvolvimento afetivo, a arte contribui para a melhoria das relações interpessoais, facilita a adaptação social e promove avanços positivos no desenvolvimento da cognição intelectual. Nesse contexto, este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino de conteúdos relacionados à Arte como recurso para o ensino de indivíduos com deficiência. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com base em autores como Knoener (2006), Gullar (2006) e Martins (2002). Esta pesquisa mostra que a criança pode se expressar por meio da Arte, externando sentimentos, medos e frustrações. A educação mediada pela arte configura-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento infantil, possibilitando descobertas significativas a partir da leitura sensível do mundo. Nesse processo, a criança se apropria de diversas linguagens e desenvolve sensibilidade e habilidades para lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala, sons e outras expressões. O contato com a obra artística ocorre por meio da mediação de um educador atento e sensível, capaz de criar situações que ampliem o potencial criativo dos alunos. Ao aproximar a Arte das pessoas, possibilita-se não apenas conhecer a Arte, mas também vivenciá-la ativamente em suas produções.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Deficiência; Aprendizagem.

ABSTRACT
This study addresses the various forms of Art used in the education of students with disabilities. As educators, we recognize that the subject of Art has, among its main educational foundations, the inclusion of students in multiple artistic languages. Artistic expression has proven to be a valuable ally in identifying and understanding different types of intellectual disabilities. By significantly stimulating self-esteem and affective development, Art contributes to the improvement of interpersonal relationships, facilitates social adaptation, and promotes positive advances in cognitive development. In this context, the study proposes a reflection on the teaching of art-related content as a pedagogical resource for educating individuals with disabilities. To this end, a bibliographic review was conducted, based on authors such as Knoener (2006), Gullar (2006), and Martins (2002). The research shows that children can express themselves through Art, revealing feelings, fears, and frustrations. Art-mediated education is configured as a fundamental tool for child development, allowing for meaningful discoveries through a sensitive reading of the world. In this process, the child appropriates various languages and develops sensitivity and skills to engage with forms, colors, images, gestures, speech, sounds, and other expressions. The interaction with works of art occurs through the mediation of an attentive and sensitive educator, capable of creating situations that enhance students' creative potential. By bringing Art closer to people, it becomes possible not only to learn about Art, but also to experience it actively through artistic production.

KEY-WORDS: Art; Disability; Learning.

INTRODUÇÃO

Atuando como professora, percebo o quanto precisamos de recursos para trabalharmos com crianças com deficiência.

A arte sempre desempenhou e continuará desempenhando um papel fundamental na construção da relação ativa da criança com o mundo. A possibilidade de escolha da expressão artística é uma característica essencial da arte, pois contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia e da res-

ponsabilidade sobre suas próprias ações.
O estudo busca destacar a importância da disciplina de Arte como potencial para a aprendizagem de alunos com deficiência, como um de seus principais eixos formativos à inserção dos estudantes nas múltiplas linguagens artísticas.
Para desenvolver essa reflexão, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Dentre os principais teóricos, podemos destacar Knoener (2006), Gullar (2006) e Martins (2002).
É fundamental considerar a necessidade de estímulos específicos para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de pessoas com deficiência intelectual, tendo a arte como importante mediadora nesse processo. Assim como outras áreas do conhecimento, a arte visa contribuir para o avanço na construção de um diálogo possível entre todos os que, de alguma forma, se dedicam à criação de práticas voltadas à inclusão social.
A escola contemporânea demanda educadores comprometidos com a promoção do desenvolvimento integral de cada indivíduo, livres de preconceitos e práticas excludentes. A educação inclusiva, nesse contexto, é compreendida como um conjunto de recursos pedagógicos e estratégias de apoio acessíveis a todos os alunos, oferecendo múltiplas formas de atendimento em diferentes espaços – seja em classes regulares, com ou sem apoio de salas de recursos, ou em escolas e classes especiais.

DESENVOLVIMENTO

A arte é uma das formas mais antigas de expressão da humanidade, possivelmente constituindo as primeiras manifestações de interação dos povos primitivos. Pinturas encontradas no final do século passado nas paredes escuras de cavernas — muitas vezes representando animais, figuras humanas, rituais, danças e músicas ancestrais — revelam aspectos dos costumes desses grupos e demonstram que a necessidade de se inserir e se comunicar socialmente é uma característica humana ancestral, como destaca Martins (1998).
A escola é, sem dúvida, uma referência fundamental na vida das pessoas, pois proporciona a experimentação de diversas habilidades, favorece a construção do conhecimento e estimula a transformação social do estudante. O ensino de Artes, em uma perspectiva ampla, oferece aos alunos experiências pedagógicas que promovem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.
A Arte assume um papel essencial na formação humana, pois mobiliza a sensibilidade, a expressão e a afetividade. Por sua natureza diferenciada, a arte é fundamental para o desenvolvimento estético, perceptivo e sensível, contribuindo para o prazer de aprender e, consequentemente, para a efetivação da aprendizagem.
Atualmente, o campo da educação especial tem se configurado menos como uma especialidade restrita e mais como uma abordagem voltada às necessidades educacionais dos estudantes. Parte-se do entendimento de que todos os alunos são singulares e que a especialidade, nesse contexto, está mais relacionada à diversidade das situações de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo do que propriamente às condições específicas dos educandos.
No Brasil, o ensino da Arte teve início no período barroco, sendo fortemente influenciado pelas práticas catequéticas dos jesuítas, marcadas por um caráter didático. Desde então, muitos avanços foram conquistados, e o ensino de arte tem evoluído continuamente, orientando-se por reflexões cada vez mais aprofundadas sobre suas metodologias e práticas pedagógicas. Atualmente, a arte é reconhecida como patrimônio cultural da humanidade, conforme ressalta Knoener (2006), sendo valorizada não apenas como forma de expressão, mas também como elemento essencial à formação humana e ao desenvolvimento social.
A inclusão é um processo que exige a adaptação de toda a sociedade, em seus diversos segmentos, para acolher e atender às pessoas com necessidades especiais. No entanto, o que frequentemente se observa é uma inversão dessa lógica: espera-se que a pessoa com deficiência se adapte à sociedade, e não o contrário. É preciso, portanto, atuar no sentido de assegurar os direitos das pessoas incluídas, especialmente no ambiente escolar, onde a inclusão deve se concretizar de forma mais evidente e efetiva.
No processo educativo de crianças e jovens,

é indispensável que vivenciem e compreendam a função essencial da arte: expressar e comunicar experiências, sentimentos e vivências relacionadas ao seu contexto sociocultural. O acesso ao conhecimento artístico amplia as possibilidades de compreensão do mundo, ao reconhecer a arte como forma legítima de linguagem, expressão e comunicação. Quando estimulada, a linguagem artística favorece o desenvolvimento da percepção, da imaginação, do pensamento criativo e da sensibilidade, tornando-se um agente impulsionador de aprendizagens no trabalho interdisciplinar.

Como área do conhecimento, a arte envolve diferentes linguagens – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – e contempla as dimensões da criação, apreciação e comunicação. Dessa forma, constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão e diálogo, permitindo aos estudantes compreender, interpretar e se posicionar diante dos conteúdos artísticos, estéticos, culturais e também das questões sociais que atravessam suas vivências.

Pessoas com deficiência, assim como qualquer outro estudante, possuem a necessidade de expressar seus sentimentos de maneira própria, muitas vezes por meio de formas não convencionais. A ausência de atividades artísticas pode comprometer seu equilíbrio emocional. Em contrapartida, quando bem orientadas, as práticas artísticas contribuem significativamente para a elevação da autoestima, o desenvolvimento afetivo e a ampliação da capacidade de interação, promovendo uma adaptação mais saudável à vida em sociedade.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais apresentam comportamentos e demandas de aprendizagem singulares, exigindo, portanto, práticas pedagógicas que rompam com mitos e estigmas que ainda distorcem suas reais potencialidades. Para isso, é fundamental oferecer um atendimento educacional flexível, pautado nos interesses, capacidades e limitações desses alunos. No entanto, mesmo diante dos avanços nas pesquisas e nas legislações voltadas à inclusão, muitas instituições de ensino ainda enfrentam desafios significativos para garantir condições adequadas — tanto em termos de infraestrutura física quanto de gestão organizacional, recursos pedagógicos e formação continuada de seus profissionais.

Nesse cenário, valores como empatia, comprometimento, escuta ativa e planejamento coletivo tornam-se essenciais para fortalecer a relação entre educadores, estudantes e famílias. Essa mediação contribui diretamente para a construção de um ambiente escolar acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos e torne a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Partindo dessa perspectiva, considera-se que os estudantes da Educação Especial podem se beneficiar amplamente do ensino de Artes em contextos integrados. O ensino de Artes, quando conduzido de forma dinâmica e adaptável, tem potencial para ir além da simples integração, favorecendo uma verdadeira inclusão por meio da interação significativa no processo de aprendizagem. Assim, esta revisão tem como objetivo investigar publicações científicas e acadêmicas que abordam a aproximação entre o ensino inclusivo de Artes e os espaços escolares, buscando compreender de que forma essa relação pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

É essencial reconhecer que a Arte constitui uma função natural do ser humano, presente em todas as pessoas. No entanto, é importante compreender que indivíduos com deficiência não apresentam um padrão homogêneo de capacidades quanto à aprendizagem, autonomia, habilidades sociais ou estabilidade emocional. Nesse sentido, é necessário promover ações e reflexões que reconheçam os benefícios da arte, considerando essa diversidade.

A criança com deficiência intelectual, por exemplo, enfrenta dificuldades no desenvolvimento de abstrações e generalizações. Diante disso, a escola deve planejar estratégias metodológicas que favoreçam a convivência e a atuação nos diferentes contextos sociais. Isso exige, por parte da educação, o conhecimento das especificidades do desenvolvimento humano, bem como uma abordagem que valorize as potencialidades do sujeito, propondo desafios que visem à conquista progressiva da autonomia, mesmo frente às limitações.

Apesar de, nas últimas décadas, haver um movimento social mais positivo voltado à

formação de sujeitos com deficiência intelectual, ainda persiste, por parte de muitos segmentos da sociedade e das instituições educacionais, uma postura que subestima suas capacidades.

As contribuições de Vygotsky (1987), desenvolvidas no início do século XX, continuam atuais e relevantes. O autor compreende o desenvolvimento como um processo cultural, argumentando que todo o funcionamento humano tem origem e se transforma nas relações sociais. Com isso, recusa a ideia de estabelecer limites fixos a partir da deficiência. Para Vygotsky, a plasticidade do funcionamento humano, aliada à qualidade das experiências concretas vividas em grupo, possibilita avanços significativos na formação do indivíduo, inclusive daqueles com alguma deficiência. O autor destaca ainda que as funções psíquicas superiores são mais educáveis que as elementares, sobretudo porque estas últimas tendem a estar diretamente comprometidas por fatores orgânicos, enquanto as primeiras estão sob forte influência das interações sociais e culturais.

Todos possuem a capacidade de aprender e de desenvolver, em algum grau, habilidades artísticas, sociais e de construção do conhecimento humano. A arte, nesse processo, atua como um potente instrumento de estimulação da cognição — com ou sem a presença de deficiência — ao favorecer a expressão criativa e a interação com o mundo. Esse desenvolvimento pode contribuir para o fortalecimento do senso de responsabilidade, do cuidado consigo e do relacionamento com os outros.

A arte estimula a cognição e a capacidade de aprender ao permitir que o indivíduo ouse, explore, experimente, invente e sonhe, sem receio de errar, revelando novas potencialidades. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário observar, conhecer a imagem e, a partir disso, contextualizá-la e atribuir-lhe significado. Esse processo envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, pensamento e afetividade — elementos essenciais para o ato de conhecer e aprender.

Segundo Piaget, “a aprendizagem é o aumento do conhecimento”, uma reestruturação da estrutura cognitiva do indivíduo por meio da reorganização de seus esquemas mentais de assimilação. Diante disso, surge uma reflexão: qual é a relação entre cognição e deficiência intelectual ou atraso cognitivo, considerando que essas condições podem comprometer significativamente a autonomia de um sujeito, levando-o à dependência da sociedade?

Nesse contexto, a escola assume um papel essencial como pilar das mudanças necessárias frente a essas limitações. Ela pode se tornar um espaço em que as ciências deixam de ser meramente informativas e passam a ser catalisadoras de um conhecimento capaz de transformar comportamentos e promover qualidade de vida.

Esses questionamentos nos remetem a diversas teorias que apontam que mudanças de comportamento só se tornam efetivamente positivas quando há conhecimento sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano. Somente assim é possível promover avanços nas áreas da motricidade, socialização e cognição verbal — não limitando a aprendizagem à linguagem formal, mas ampliando-a por meio de expressões sensoriais, visuais, corporais e artísticas, ainda pouco exploradas, mas altamente eficazes.

Sabemos que a deficiência intelectual é um termo utilizado para descrever limitações no funcionamento cognitivo e nas habilidades adaptativas de um indivíduo, especialmente em aspectos mentais e sociais. Crianças com essa condição geralmente necessitam de mais tempo para atingir marcos importantes do desenvolvimento, como caminhar, falar, adquirir autonomia e se adaptar ao ambiente escolar. No entanto, a maioria delas é plenamente capaz de aprender e realizar diversas atividades relacionadas ao seu bem-estar e à sua integração familiar, escolar e social — desde que respeitado seu ritmo de aprendizagem.

No processo educativo de crianças e jovens, é essencial que vivenciem e compreendam a função primordial da arte: expressar e comunicar experiências ligadas ao seu convívio sociocultural. Cabe a nós, educadores, estarmos atentos aos conhecimentos, interesses e experiências que esses alunos trazem para a sala de aula, utilizando essas informações como ponto de partida para a construção significativa do saber.

Dispomos de um vasto repertório de possibilidades para esse fim, e entre elas destaca-se o incentivo à produção artística como meio de expressão, criatividade e desenvolvimento integral. Ao explorar o "fazer artístico", proporcionamos às crianças e jovens oportunidades de se expressarem de forma autêntica, especialmente quando são desafiados de maneira adequada e estimulante.

As aulas voltadas às artes — como as de desenho, pintura, redação, leitura e outras formas expressivas — devem ter um enfoque direcionado ao desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. As propostas pedagógicas precisam provocar o aluno a pesquisar, observar, experimentar, imaginar e refletir, estimulando sua percepção e sensibilidade. Quanto mais experiências significativas forem vivenciadas, mais ricas e carregadas de sentidos serão suas produções — em forma de desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, construções e outras linguagens.

O universo artístico é vasto e contempla múltiplas formas de linguagem. No campo educacional, todo projeto de ensino de arte deve ser entendido como um sistema aberto e dinâmico, que leve em conta o contexto sociocultural da comunidade escolar, as especificidades de cada linguagem artística, bem como as particularidades dos professores e, sobretudo, dos estudantes.

Ao trabalhar com a Arte, ela se apresenta como uma linguagem multifacetada, que se expressa por meio de diversas manifestações, como a dança, a música, a pintura, a escultura, o teatro, entre outras. Em todas as suas formas — sejam elas dinâmicas ou estáticas — a arte comunica ideias e sentimentos, sempre trazendo algo a dizer, a revelar, a provocar. É uma linguagem que desperta sensações, instiga a reflexão e frequentemente nos deixa com o desejo de experimentar mais, de aprofundar a vivência artística.

A linguagem visual, por exemplo, abrange diversas formas de expressão — das tradicionais, como pintura, escultura, desenho e gravura, às contemporâneas, como fotografia, cinema, vídeo, instalações e produções digitais. O ensino da arte, ao proporcionar um espaço sistematizado de construção de conhecimento, contribui significativamente para a formação estética e crítica dos estudantes. É na articulação entre o fazer, o conhecer, o expressar e o criar que ocorre a produção do conhecimento artístico e visual.

Ao desenhar, pintar, esculpir ou organizar formas no espaço, o indivíduo dá forma à sua história, estrutura seu pensamento e traduz sentimentos em linguagem visual. Nesse processo, estão presentes elementos como a leitura e compreensão de imagens, a organização do pensamento, a atribuição de significados e a expressão da própria trajetória pessoal e social.

É importante destacar que as histórias de vida são singulares, e, por isso, as formas de expressão visual também são diversas, exigindo que o processo educativo acolha essa multiplicidade. A arte, ao permitir vivências criativas, torna-se uma ferramenta poderosa de inclusão. Suas práticas, quando bem orientadas, podem transformar o processo de aprendizagem em algo prazeroso, desafiador e significativo, rompendo barreiras de exclusão e promovendo o protagonismo de todos os estudantes.

No contexto da sala de aula, a socialização se intensifica por meio do compartilhamento de materiais e da observação dos trabalhos dos colegas, o que favorece o aprendizado por meio da cooperação e da integração. Essa convivência proporciona segurança emocional e fortalece vínculos, permitindo que o aluno confie no grupo ao qual pertence e se sinta encorajado a dialogar sobre suas limitações. Esse processo contribui para a superação de diversas barreiras, especialmente no que diz respeito à aceitação dentro do coletivo.

A pessoa com deficiência, assim como qualquer outro estudante, precisa expressar seus sentimentos de forma singular e pessoal. A ausência de atividades artísticas pode comprometer seu equilíbrio emocional. Por outro lado, quando bem conduzidas, essas atividades favorecem o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento afetivo e a ampliação da capacidade de expressão, relação interpessoal e adaptação à vida em sociedade.

Sob essa perspectiva, a arte se torna uma proposta pedagógica transformadora, desde que o arte-educador esteja disposto a

vivenciar, ele próprio, o processo criativo que propõe aos alunos. Ao experimentar desenhar, modelar ou pintar seus próprios medos, frustrações e bloqueios, o educador amplia sua sensibilidade e compreensão das experiências subjetivas do estudante. É essencial que ele reconheça, antes de tudo, o aluno como um ser humano integral, com desejos, medos, alegrias, angústias, fantasias e sonhos — assim como qualquer outro. Esse reconhecimento, que ultrapassa o olhar limitado à deficiência, é o primeiro passo para a verdadeira inclusão. Aceitar o estudante em sua totalidade é aceitá-lo como ser humano. Os conteúdos da arte oferecem aos alunos uma vivência sensível e lúdica, capaz de provocar autoconhecimento, compreensão do outro e do mundo ao seu redor. Reconhecer suas limitações é parte do processo, mas ainda mais importante é quando descobrem, por meio da arte, suas inúmeras capacidades.

A arte, em sua essência, revela um mundo em constante transformação e, ao fazê-lo, permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a si mesmos e, principalmente, a sociedade da qual fazem parte. São autores de suas próprias linguagens, discursos e realidades.

Segundo Martins (2002), o educador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, sendo o responsável tanto pela mediação das informações disponíveis quanto pela criação de estratégias que tornem esse encontro com o conhecimento significativo, sensível e prazeroso. Cabe a ele conduzir a criança a um universo repleto de magia, cores, imaginação, criatividade, valores, expressão, movimento, linguagem e compreensão do mundo, contribuindo de forma enriquecedora para seu desenvolvimento e aprendizado.

Ainda hoje, há uma carência significativa de professores de arte capacitados para atuar com estudantes com deficiência. Muitas vezes, a abordagem se limita a um viés terapêutico, desconsiderando o valor histórico e cultural da arte como linguagem formadora e emancipadora. Essa limitação reduz a potência da prática artística no ambiente escolar.

A falta de vivência e formação na área artística torna o trabalho pedagógico desafiador. É importante compreender que arte não é adestramento para o artesanato — assim como o ensino não é mera repetição mecânica. A arte é, antes de tudo, expressão, criatividade, pensamento, conhecimento, cultura, percepção e sentimento — elementos fundamentais para a formação do aluno não apenas como estudante, mas como ser humano pleno.

O papel da arte na educação está diretamente relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Ao utilizar diferentes linguagens para expressar sua visão de mundo, o estudante dá forma e cor a ideias antes restritas à imaginação, tornando a arte uma ferramenta essencial no ambiente escolar. Produzir arte e refletir sobre ela exige um modo próprio de pensar, agir e perceber — um exercício de sensibilidade, empatia e troca. As experiências estéticas são, por natureza, singulares e subjetivas; justamente por isso, tornam-se ricas e potentes, ainda que vulneráveis frente a outras áreas do conhecimento. Cada linguagem artística mobiliza uma forma específica de pensamento e ação, possibilitando ao ser humano compreender e transformar o mundo à sua volta.

Nesse processo, o professor deve assumir o papel de mediador, oferecendo caminhos para que os alunos possam explorar e expressar sua criatividade com liberdade, evitando interferências excessivas. Quando atua como facilitador das investigações dos estudantes, acolhendo suas propostas e incentivando sua autonomia, o educador promove uma aprendizagem significativa e construída de forma colaborativa. Contudo, é preciso reconhecer o momento certo de intervir, especialmente quando o aluno demonstra dificuldades em avançar sozinho. Nesses casos, a intervenção deve ser planejada com qualidade, abrangendo um repertório diversificado de referências, técnicas e possibilidades de produção artística.

É essencial que o planejamento pedagógico considere a heterogeneidade da turma, adotando uma perspectiva inclusiva e igualitária, que respeite o direito de todos — com ou sem deficiência. Isso não significa ignorar as deficiências, mas sim compreender as especificidades de cada estudante e promover adaptações que favoreçam sua participação e desenvolvimento. Ao lidar com as diferen-

ças, o professor amplia o universo criador da sala de aula e flexibiliza seu planejamento, reinventando estratégias conforme as necessidades dos alunos.

Por meio da interação com objetos, materiais e com o próprio ambiente, os estudantes conectam vivências passadas com experiências atuais, mobilizando a imaginação e a fantasia para expressar desejos e transformar a realidade. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para se tornar um mediador do conhecimento, reconhecendo o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Para isso, também precisa ser curioso, buscar novos significados para sua prática e estimular seus alunos a fazer o mesmo.

Assim, o docente assume o papel de aprendiz permanente, construtor de sentidos, organizador da aprendizagem e agente de transformação. É sua responsabilidade buscar meios criativos de ensinar — estratégias que despertem a curiosidade dos alunos, incentivem a pesquisa, a reflexão e a construção de relações com o conhecimento. Quando o estudante não compreende a conexão entre o que aprende e o legado cultural e histórico da humanidade, tende a se afastar da aprendizagem, tornando-se resistente e indiferente. Por isso, cabe ao educador construir pontes entre o conteúdo e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado significativo, envolvente e transformador.

A aprendizagem só acontece quando há desejo de aprender e quando o conhecimento adquirido faz sentido para o sujeito. No contexto da inclusão, o professor comprometido com uma prática verdadeiramente inclusiva planeja suas aulas e conduz suas atividades considerando a diversidade humana e respeitando as singularidades de cada aluno.

A Arte, por sua natureza subjetiva, desempenha um papel fundamental na educação especial, especialmente nos casos em que a linguagem verbal encontra limites. Por meio das expressões artísticas, processos internos e subjetivos podem ser externalizados e traduzidos em formas compreensíveis no mundo objetivo. Diante disso, não se pode mais admitir, no espaço escolar, atitudes de indiferença, desigualdade ou egoísmo que reforcem preconceitos e exclusões.

Como educadores comprometidos e inquietos diante das injustiças, mesmo diante de obstáculos, buscamos mobilizar todos os recursos possíveis para garantir aos nossos alunos uma educação acolhedora, ética, digna e de qualidade. A presença de estudantes com deficiência não pode ser apenas uma exigência legal: é necessário reconhecer suas potencialidades e oferecer oportunidades reais de crescimento, tanto no campo cognitivo quanto no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras realizadas, esta pesquisa nos permite concluir que a presença da Arte nos currículos escolares exerce um papel essencial na formação integral dos sujeitos, ao proporcionar o contato com diferentes manifestações culturais, estimular o autoconhecimento e promover a valorização das expressões artísticas ao longo da história e em diferentes contextos socioculturais. Esse processo contribui para a ampliação da visão de mundo, o enriquecimento do repertório estético e o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens — competência fundamental em uma sociedade marcadamente visual, como a contemporânea, que tende a marginalizar aqueles que não compartilham dessas mesmas formas de percepção.

A Arte Educação, por sua natureza expressiva, plástica e interativa, assume grande relevância na formação de estudantes com deficiência, pois estimula o desenvolvimento de suas potencialidades e favorece a interação com o meio que os cerca. Muitas vezes, é no ambiente escolar que a criança com necessidades educacionais especiais encontra espaço para exercer sua autonomia e independência, especialmente em contextos onde, por excesso de cuidado ou desinformação familiar, essas possibilidades não são plenamente reconhecidas ou estimuladas.

O ensino de Artes abrange diversas temáticas e modalidades, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, da criatividade, da percepção sensível, da expressividade corporal, das múltiplas linguagens e dos vínculos afetivos. Também contribui para o respeito à diversidade cultural em contextos marcados pelas interações sociais. No ambiente escolar, a arte se manifesta por meio da dança, do teatro, da

música, dos jogos, do desenho, entre outras formas de expressão que fortalecem a relação entre o sujeito e o coletivo no processo de construção do conhecimento.
Reconhecer a importância do ensino de Artes coloca o professor em constante processo de transformação e a escola como um espaço privilegiado de formação humana, ao oferecer experiências que estimulem o potencial criativo dos estudantes. No contexto da Educação Especial, o ensino de Artes precisa estar ainda mais alinhado à realidade social dos educandos, e sua efetivação requer formação docente específica, materiais pedagógicos acessíveis, apoio especializado e políticas públicas comprometidas com a inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA , Cláudia Zamboni. As relações Arte/tecnologia no ensino da arte.

In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação. 1999.

_____. Caro Professor...(I). Jornal Correio Popular, Campinas-SP, 03 de outubro 1999.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Multiculturalidade e um Fragmento da História da Arte/Educação Especial. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. M. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transforma-ação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003

DUARTE Jr., João Francisco. Por que Arte Educação? 3.ed. Campinas: Papirus, 1986.
GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN. E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

KNOENER, Vânia. Educação artística: mediação entre o conhecimento de arte e o educando. [S.l.: s.n.], 2006.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: Psicocinética na idade escolar. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MARTINS, Alice F. As artes visuais e a educação inclusiva. In: Arte sem barreiras. Educação – Arte – Inclusão. Edição Especial. Anais do 1º Congresso Internacional, 2002, v.1.

OSÓRIO. A inclusão e integração. Jornal do MEC, Brasília, Ano XI, no. 7, p.9.

PEREIRA. Princípio de normatização e integração na educação de excepcionais. In: Educação especial atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Lisboa: Moraes, 1977.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SITTA, Marli Susana Carrard; POTRICH, Cilene Maria. Teatro: espaço de educação, tempo para sensibilidade. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

VIGOTSKY, L.S. A Formação social da mente. Traduzido por Jefferson Luis Camargo – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

AEE PARA DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

ROBERTA YOSHIHARA

RESUMO

Embora a educação inclusiva busque abranger uma ampla gama de grupos que historicamente tiveram negada a oportunidade de participar equitativamente nos mesmos espaços que a maioria da população, por exemplo, pessoas de origem indígena, imigrantes ou mulheres, este trabalho se concentra no processo realizado exclusivamente com o grupo de pessoas com deficiência. O contexto específico é a instituição escolar, e o objeto de estudo são as relações que se formam no processo inclusivo e que, por meio de sua prática e iteração diárias, como AEE, aos quais podem revelar os níveis jurídico-político (macro), organizacional (meso) e de aprendizagem em sala de aula (micro). Ao analisarmos a literatura, observamos que o aspecto relacional tem sido amplamente negligenciado, uma vez que os estudos geralmente se concentram em objetos como práticas de ensino e aprendizagem ou leis e políticas de inclusão. A justificativa para esta pesquisa reside, por um lado, em uma lacuna na literatura sobre o papel do relacional no processo inclusivo, que se concentra mais em conceitos, significados, instrumentos, técnicas e métodos, e não naquilo que os sustenta, ou seja, nas relações que se estabelecem no encontro cotidiano. O desejo de tornar as escolas espaços inclusivos é uma preocupação compartilhada em diversas partes do mundo, isso fica evidente em inúmeros tratados e políticas que buscaram organizar questões educacionais e escolares. Nesse contexto, declarações, tratados e convenções foram apresentados com o objetivo de orientar as nações rumo à educação inclusiva para todos. A preocupação e o foco nessa questão não se restringiram ao âmbito político, mas ultrapassaram o interesse de educadores e especialistas da área da educação. Uma revisão da literatura revela uma ampla gama de disciplinas dentro das humanidades e ciências sociais que, a partir de diversas perspectivas, desenvolveram abordagens interessantes.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Educação Inclusiva; Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos ou aprendizagem; ela também representa um compromisso onto-epistemológico de desmantelar um conjunto de representações que parecem colocar as pessoas com deficiência (e outros grupos) em um espaço e posição no campo social que estão sempre à margem daqueles considerados "normais".

No caso das pessoas com deficiência, a história desse aspecto educacional remonta a todo o movimento da educação especial, um movimento escolar e educacional no qual as relações entre professores e alunos com deficiência estavam longe de representar um espaço dialógico e horizontal.

O processo de escolarização não envolve apenas a articulação e implementação de uma série de estratégias de ensino e aprendizagem ou um conjunto de políticas e regulamentos, mas também possui um elemento onto-epistemológico, no qual o significado, o lugar atribuído e a identidade construída parecem ser centrais para esse empreendimento. Esse exercício, sem dúvida, destaca as relações estabelecidas por meio das quais um tipo de existência pode ser materializado na sociedade.

Apesar dos esforços consideráveis para mudar as formas de participação na escolarização, essa iniciativa não atingiu seu objetivo; por exemplo, o papel do professor não transcendeu a perspectiva biomédica e o interesse em "reparar". Essa política ensinou aos professores a exigência de identificar e diagnosticar necessidades educacionais especiais, ações ainda sujeitas a critérios de normalidade e, sobretudo, à própria percepção do professor sobre o aluno, uma vez que a tarefa central de atribuir a "necessidade" e definir o significado e a posição do aluno no ambiente escolar recaía sobre eles.

As categorias estabelecidas também não ajudaram, visto que o próprio conceito de necessidade se mostrou problemático, de-

corrente de uma visão essencialista do sujeito e equiparando a escolarização a uma preocupação primária, o que naturaliza as dificuldades de aprendizagem como meramente inerentes à pessoa. No fim, permaneceu incerto se a necessidade era inerente ao aluno como indivíduo ou à escola e aos professores encarregados de moralizar, disciplinar e normalizar os alunos que se desviavam da norma. Isso constituiu relações assimétricas de poder-saber: um sujeito que conhece o outro e aplica uma vontade particular à verdade, um poder disciplinar que constitui uma identidade "frágil".

Na perspectiva da educação inclusiva, o espaço paradigmático e relacional parece ser concebido de forma diferente, passando de um tipo de ciência biológica para uma social, na qual o anormal, o desviante, é mais uma construção social do que um elemento intrínseco do sujeito. Falar de educação inclusiva hoje implica, por um lado, um exercício desconstrutivo que supera as visões essencialistas da educação especial e, por outro, desafia as noções de normalidade que ainda circulam constantemente e que constituem as lógicas de organização espacial, bem como os lugares de atribuição e relacionamento nas escolas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ESPAÇO ESCOLAR

Embora a educação inclusiva esteja ligada ao espaço institucional da escola, sua reorganização não é apenas material, mas também relacional; a participação e a colaboração parecem estar no centro dos princípios que podem orientar as ações dos professores (AINSCOW, 2014) e possibilitar a repensagem da própria instituição escolar, por exemplo, o papel do currículo nos processos de inclusão, cujo princípio de flexibilidade pode permitir o encontro de identidades e o seu enriquecimento relacional.

A educação inclusiva refere-se a uma experiência educativa genuína (CONTRERAS & PÉREZ, 2010) que beneficia tanto alunos quanto professores; um processo de envolvimento mútuo, no qual a experiência é relação, e essa é o que torna o conhecimento e a possibilidade de crescimento possíveis por meio da prática humana. Da mesma forma, trata-se de alfabetização ética, uma oportunidade de se tornar mais humano (LÓPEZ, 2011), uma filosofia que pode servir de ponte para o encontro com o outro; uma compreensão empática, um reconhecimento, uma abertura que utiliza a aprendizagem como meio e visa construir uma identidade que permita a cada um se ver como parte de algo; nunca mais à margem nem no centro de perspectivas "especializadas".

Além disso, envolve reconhecer e tornar visíveis as relações sociais que produzem exclusão, dificultando encontros intersubjetivos, participação, o senso de pertencimento e, consequentemente, uma identidade reconhecida ao lado de outras identidades com as quais se coexiste. Para este trabalho, a educação inclusiva abrange as relações estabelecidas no cotidiano que possibilitam ou dificultam encontros, a construção de identidades e as formas de existir em sociedade.

Em consonância com o exposto acima, o aspecto relacional envolve duas premissas: "1) a realidade é composta de relações; ela é inerentemente relacional; 2) o que deve ser observado são as próprias relações, e devemos compreender por que essas relações ocorrem e não outras, e quais processos podem modificá-las para torná-las mais humanas..." (GARRO, 2017, p. 638). Essas premissas destacam a impossibilidade de continuar a abordar o social unicamente como a interação de sistemas, ambientes, estruturas ou ações, a fim de examinar as relações que sustentam e são, por sua vez, sustentadas por esses sistemas. Assim, "...o conhecimento, a compreensão e a explicação da mudança social dependem da ação recíproca entre estados subjetivos e motivações individuais, bem como códigos simbólicos, culturais e normativos e condições estruturais" (GARRO, 2017, p. 639).

Dessa perspectiva, o foco recai sobre os valores, uma visão axiológica que transcende a natureza meramente instrumental-técnica da racionalidade humana e considera a importância das relações sociais estabelecidas no seio da sociedade. Esses valores estão intimamente associados às atitudes, emoções e sentimentos que surgem na relação, bem como às perspectivas que envolvem um determinado ato, por exemplo, as ideias construídas por meio da ação que podem ser

avaliadas pelos indivíduos que as vivenciaram.

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA QUESTÃO RELACIONAL

Se a educação inclusiva trata da interação de identidades estabelecidas pelas próprias práticas, então a questão da identidade dos alunos com deficiência deve ser levantada. A história dessa questão, documentada em estudos sobre o tema, é bastante conhecida (PALACIOS, 2008 ; BROGNA, 2009 ; FERREIRA, 2008 ; TOBOSO E ARNAU, 2008). Modelos e perspectivas que estiveram presentes ao longo da história e ainda coexistem em diversos contextos hoje são uma questão de história, epistemologia, relacionalidade e identidade. As experiências não apenas relatam fatos, mas também atribuem significado ao que constitui uma deficiência. Essas identidades se manifestam entre serem vistos como objetos de caridade, doentes, cidadãos de segunda classe ou sujeitos de direitos.

A história da deficiência está relacionada com a sua própria história educacional; as visões ou representações correram em paralelo com as formas de proporcionar educação; portanto, é possível localizar, a partir da trajetória educacional, o estado do discurso que as define: passaram de um problema pessoal para um problema público, de uma questão médica para uma questão de justiça social, de uma visão trágica para uma social e baseada em direitos.

Ao analisar as reflexões de Sassaki (1997), percebe-se que, durante muito tempo, indivíduos com algum tipo de deficiência eram vistos como incapazes de contribuir para a sociedade. Frequentemente abandonados, ignorados ou tratados com desprezo, eram associados à ideia de atraso social e até responsabilizados pelo suposto impedimento do progresso nacional. A deficiência, nesse contexto, era utilizada como justificativa para excluí-los da vida coletiva e do desenvolvimento do país.

Segundo Sassaki (1997, p.98):

O percurso da Educação Especial no Brasil passou por diferentes momentos: exclusão, segregação institucional, integração e, por fim, inclusão. A fase de exclusão representa o período em que pessoas com deficiência eram rejeitadas, invisibilizadas ou perseguidas, sem qualquer oferta de acompanhamento educacional ou reconhecimento de suas necessidades.

Nesse cenário, o preconceito era marcante. A sociedade tratava esses indivíduos como inferiores, mantendo-os à margem e negando-lhes o direito à convivência e ao respeito às suas singularidades. A ausência de conhecimento sobre as deficiências reforçava estigmas e alimentava práticas discriminatórias. Com o tempo, porém, pesquisas começaram a surgir no país, ampliando a compreensão sobre a Educação Especial e destacando a importância da inclusão e dos direitos escolares desse público.

Mazzotta (2005), ao mencionar o “documento síntese da Jornada de Pesquisa em Educação Especial”, destaca temas centrais discutidos à época, como:

Identificação da deficiência mental educável, inserção da pessoa com deficiência, formação profissional de educadores, elaboração de programas e currículos específicos, prevenção de dificuldades, relação entre criança, família e escola, além de processos de reabilitação e preparação para o trabalho (MAZZOTTA, 2005).

Posteriormente, desenvolveu-se o período conhecido como segregação institucional. Nessa etapa, surgiu uma preocupação mais evidente com o desenvolvimento pedagógico das pessoas com deficiência. O atendimento passou a ser realizado principalmente em instituições especializadas, como escolas especiais e centros de reabilitação. Foi nesse contexto que se estabeleceu a primeira escola dedicada ao atendimento de pessoas cegas no Brasil. As famílias, entretanto, continuavam afastadas do processo, já que grande parte desses serviços era oferecida por instituições religiosas ou filantrópicas, que centralizavam o cuidado e a educação.

Após esse período, inicia-se a etapa conhecida como integração. Conforme apresenta Sassaki (1997), esse momento é marcado pela expansão das chamadas classes especiais dentro das escolas comuns.

A lógica dessas turmas partia da ideia de que, ao manter os estudantes com deficiência separados dos demais, o processo de ensino dos alunos considerados "normais" não seria prejudicado. Assim, a integração consistia em um movimento que buscava inserir o estudante na instituição escolar, mas sem modificar de forma significativa a estrutura ou o funcionamento da escola. Em outras palavras, cabia ao aluno adaptar-se ao ambiente, e não o contrário. Mesmo hoje, é possível perceber que muitas instituições continuam reproduzindo essa lógica, adotando práticas claramente alinhadas ao modelo integracionista.
Glat e Oliveira (2003, p. 12) explicam que:

O modelo de integração, implantado no Brasil a partir do fim da década de 1970, previa que estudantes com necessidades educacionais específicas — geralmente oriundos de contextos de ensino especial — fossem colocados em salas regulares apenas quando demonstrassem condições de acompanhar o conteúdo trabalhado. Além disso, recebiam apoio especializado em horários diferenciados, de forma individual ou em salas de recursos.

Para Sassaki (1997), com o advento da fase da inclusão, surge o reconhecimento de que tanto a sociedade quanto os próprios espaços escolares precisam se reorganizar para acolher as diferenças e garantir participação plena. A noção de inclusão envolve consciência coletiva, revisão de práticas, adaptações estruturais e preparação social para que a diversidade seja realmente incorporada ao cotidiano.
O propósito da inclusão escolar era promover a formação de uma sociedade que acolhesse todas as pessoas, reconhecendo e respeitando as diferenças, e valorizando a pluralidade humana. Essa perspectiva estimulava atitudes de solidariedade e buscava construir um ambiente social mais equitativo e democrático. Assim, entende-se a inclusão como um movimento contínuo que impulsiona a transformação das relações sociais, modifica percepções coletivas e individuais e favorece o desenvolvimento da própria pessoa com deficiência.

A inclusão social ganhou força por meio de mobilizações e reivindicações de grupos que lutavam pelo direito à igualdade e pela garantia de participação plena de todos os cidadãos. Essa etapa representou o avanço da Educação Especial em direção a um modelo verdadeiramente inclusivo.
A noção de "deficiência" não deve ser associada a um peso social ou a algo que alguém "carrega", como sugeria o termo ultrapassado "portador". A mudança terminológica aponta para uma compreensão mais adequada da condição humana.
Nessa mesma linha, Silva (2009) interpreta a deficiência como uma característica inerente, que não se discute ou questiona. A autora ressalta que:

Essa condição assume significados distintos conforme o momento histórico e o ambiente sociocultural em que se manifesta. Assim, a forma como a pessoa se relaciona com sua deficiência é moldada pelos contextos sociais, políticos e culturais que a cercam, podendo ser influenciada pelos diversos modos de organização coletiva (SILVA, 2009, p.145).

Em 2007, o Ministério da Educação divulgou a Política Nacional de Educação Especial dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo decreto nº 6.094/2007. Esse conjunto de diretrizes reforça o compromisso com uma educação para todos, assegurando a presença de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns. O documento também prevê a ampliação do acesso à rede pública, a criação de salas de atendimento especializado e o preparo profissional dos docentes responsáveis pelo AEE.
Apesar das diretrizes que defendem a atuação da educação especial de forma integrada a todos os níveis e modalidades de ensino, o sistema educacional brasileiro não conseguiu organizar-se plenamente segundo uma perspectiva inclusiva. Essa limitação acabou comprometendo a efetivação do princípio constitucional que assegura igualdade de oportunidades para ingresso, permanência e progressão dos estudantes nas diferentes etapas da escolarização (BRASIL, 2007, p. 09).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve reconhecer, planejar e disponibilizar recursos didáticos e de acessibilidade capazes de remover obstáculos à participação efetiva dos estudantes, considerando as particularidades de cada um. As ações do AEE não substituem o trabalho desenvolvido na sala comum; ao contrário, funcionam como apoio adicional que amplia o processo formativo, estimulando autonomia e independência dentro e fora do espaço escolar.

Em 2008, foi publicado o primeiro decreto regulamentando a Educação Especial e o AEE, mais tarde substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. No entanto, a busca por atendimentos especializados não surge apenas nesse período; ao longo da trajetória educacional brasileira, diversos documentos oficiais já indicavam a necessidade de práticas voltadas a esse público, bem como as mudanças de terminologias e seus efeitos sobre as formas de atendimento oferecidas (DECRETO Nº 7.611, 2011).

Segundo o Ministério da Educação, a meta é que as redes de ensino assegurem atendimento qualificado e garantam a presença de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades nas salas regulares. O avanço em direção a uma educação inclusiva configura-se como um movimento político, sociocultural e pedagógico em defesa do direito de todos compartilharem o mesmo espaço de aprendizagem, sem discriminação ou barreiras de qualquer natureza. A educação inclusiva, portanto, apoia-se na perspectiva dos direitos humanos, valorizando tanto a igualdade quanto as diferenças, assegurando a participação plena de todos dentro e fora da escola.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, inaugura em seu artigo primeiro uma definição clara sobre a responsabilidade do Estado em relação à educação especial. Essa proposta marca uma diferença evidente em comparação ao Decreto nº 6.571/2008, que iniciava o texto detalhando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seus objetivos e sua função. Assim, o decreto mais recente introduz uma abertura que reafirma o direito universal à educação, o compromisso com a inclusão e a obrigação estatal — princípios respaldados por documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Nesse contexto, destaca-se o artigo 1º:

Art. 1º – O compromisso do Estado com a formação escolar das pessoas que integram o público da educação especial será concretizado segundo as seguintes orientações:

I – construção de um sistema educacional inclusivo, abrangendo todos os níveis de ensino, sem qualquer forma de discriminação e baseado na igualdade de oportunidades;
II – garantia de aprendizagem contínua ao longo da vida;
III – vedação à exclusão do ensino regular sob justificativa de deficiência;
IV – assegurar acesso ao ensino fundamental gratuito e obrigatório, com as devidas adaptações necessárias às demandas individuais;
V – disponibilização de suportes adequados no sistema educacional para garantir a participação efetiva dos estudantes;
VI – implementação de estratégias de apoio específicas e eficazes em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, em direção à inclusão plena;
VII – oferta da educação especial prioritariamente na escola comum;
VIII – concessão de suporte técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente na educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1).

Esse marco normativo reafirma que o Estado deve assegurar uma estrutura educacional inclusiva, livre de preconceitos e fundamentada na equidade. O decreto também reforça a impossibilidade de afastar estudantes do ensino comum em razão de suas singularidades, bem como a obrigação de garantir meios adequados para sua escolarização.

O direito à educação inclusiva é respaldado tanto pela Constituição Federal quanto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No contexto da pandemia, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação destacou que esse direito não

pode ser interrompido, devendo ser assegurada sua continuidade com qualidade e justiça.
O documento ainda orienta que:

Mesmo diante da autonomia organizacional dos sistemas de ensino — estaduais, municipais e do Distrito Federal —, cada rede deve assegurar medidas específicas que garantam a oferta de recursos, serviços e estratégias que mantenham o atendimento dos estudantes da educação especial com padrões adequados de qualidade. (PARECER CNE/CP Nº 5/2020, p. 15).

A educação inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na valorização da pluralidade presente no ambiente escolar. Seu propósito central é ampliar a participação de todos os estudantes nas escolas comuns, garantindo que esses espaços sejam acolhedores e livres de qualquer forma de seleção, segregação ou barreiras que impeçam o acesso, a permanência e o progresso de cada aluno.
Silva (2000) reforça essa concepção ao distinguir dois conceitos frequentemente confundidos: diversidade e multiplicidade. Segundo o autor:

A diversidade representa um estado fixo, uma condição estática, pouco capaz de gerar transformações. Já a multiplicidade corresponde ao movimento, à ação contínua que produz novas diferenças. Enquanto a diversidade se limita ao que já existe, a multiplicidade cria, expande, prolifera e rompe com a repetição do idêntico, estimulando a emergência de novas formas de ser e existir (SILVA, 2000, p. 100-101).

No entendimento do Ministério da Educação, as adaptações curriculares consistem em ajustes que o sistema escolar deve realizar para garantir condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles que necessitam de apoios específicos. Essas adaptações incluem: “a) recursos que assegurem o acesso ao currículo; b) condições para a participação plena e bem-sucedida dos alunos em atividades regulares, na maior medida possível (BRASIL, 2000, p. 7).
Dessa forma, compreende-se que a política nacional voltada à educação inclusiva propõe uma reestruturação tanto da Educação Especial quanto do Ensino Regular. A partir dessa perspectiva, foram criadas diretrizes e ações que reorganizam o Atendimento Educacional Especializado, agora concebido como suporte complementar ao desenvolvimento escolar do estudante, e não mais como substituto das práticas realizadas na sala comum. Paralelamente, políticas públicas têm promovido a formação continuada de educadores e gestores das redes municipais e estaduais, de modo que estes estejam preparados para atuar em consonância com os princípios da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as dificuldades no processo de aprendizagem podem surgir a partir de diversas circunstâncias, como a forma de ensinar adotada pelo professor, os recursos pedagógicos empregados, as condições físicas da escola e até aspectos ligados à trajetória pessoal do próprio estudante. Esse conceito refere-se ao educando que desenvolve modos particulares de compreender os conteúdos, em razão de obstáculos que podem ser de ordem cultural, intelectual ou emocional. Por envolver aspectos psicopedagógicos, muitas dessas limitações podem ser enfrentadas e superadas dentro do contexto escolar.
Dessa forma, torna-se essencial que a instituição educativa conheça profundamente seus estudantes e confie no potencial de cada um para avançar em seu percurso formativo. Outro ponto decisivo é o papel desempenhado pelos docentes e pelas famílias, já que ambos mantêm convivência próxima e contínua com essas crianças. Assim, cabe ao professor criar situações de trabalho coletivo, incentivar a participação e oferecer momentos de escuta, permitindo que o aluno manifeste sentimentos, opiniões e percepções sobre o que vivencia.
É importante lembrar que esses estudantes têm garantido o direito de frequentar tanto as turmas do ensino comum quanto os espaços de apoio especializado, como as salas de recursos, que complementam e ampliam

as possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel (2014). Desenvolvendo escolas inclusivas. Ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madrid: Narcea.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

CRUZ, Rodolfo (2013). Concepções em torno do discurso da integração educacional. Uma perspectiva crítica, polissêmica e desconstrutiva. RIDE 10. Disponível em: ile:///C:/Users/RCRUZV/Downloads/134-520-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 10 nov. 2025.

GLAT, Rosana & OLIVEIRA M. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. In: Revista Integração, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

GARRO, Nuria (2017). Relação, razão relacional e reflexividade: três conceitos fundamentais da sociologia relacional. Revista Mexicana de Sociologia, vol. 79, n. 3, pp. 633-600. Disponível em http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n3/0188-2503-rms-79-03-00633.pdf. Acesso em 20 nov. 2025.

LÓPEZ MELERO, Miguel (2011). Barreiras que impedem escolas inclusivas e algumas estratégias para construir uma escola sem exclusão. Revista Innovación Educativa , vol. 21, pp. 37-54. Disponível em http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23 . Acesso em 10 nov.2025.

MAZZOTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf. Acesso em 20 nov.2025.

PALACIOS, Agustina (2008). O modelo social da deficiência: origens, caracterização e corporeidade na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. México: Ed. Cinca.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FALA: CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

ROSÂNGELA FREIRES SILVA

RESUMO

Neste presente artigo apresenta-se a importância da ludicidade na construção da fala na criança de 0 a 5 anos, desde cedo a criança brinca, representa papéis, faz dramas, chora e ri, nas brincadeiras ela é espontânea, além de prazeroso desenvolve o físico, cognitivo, social e emocional, construindo sua personalidade.

É na interação com o meio social por meio da brincadeira que a criança desenvolve diversas habilidades. A criança ao entrar na primeira fase educacional, ou seja, na educação infantil, recebe estímulos, primeiramente no berçário, onde são ricas em experiências sensoriais e são exploradas com o cuidado, é nessa fase que a linguagem desempenha papel fundamental na construção e organização do pensamento. A fala desempenha um papel específico na sua realidade, é tão necessária quanto os olhos e as mãos na execução de tarefas práticas.

Esta pesquisa de cunho bibliográfico tem como objetivo realizar um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem oral que se faz presente nas brincadeiras na educação infantil, é nesse cenário que a criança desenvolve sua capacidade de interagir com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, desenvolvimento, linguagem e fala.

1 INTRODUÇÃO

A criança desde que nasce recebe conhecimento, o desenvolvimento cognitivo é um processo histórico-social existente na sociedade em que ela nasceu. Esse conhecimento é internalizado e transformado pela criança através da sua interação com as pessoas que a rodeiam.

A linguagem desempenha, desde o nascimento da criança, um papel fundamental na formação do pensamento mais complexo e abstrato, a fala acompanha a ação, bem como desempenha papel específico na sua realização.

A interação do lúdico no processo da aquisição da fala na educação infantil devem andar juntas, as atividades práticas só tem sentido para a criança se forem trabalhadas juntas, proporcionam estímulos e experiências únicas, possibilitando assim, o aprendizado de habilidades significativas para a vida social e afetiva.

Portanto brincar é essencial na educação infantil, e a fala contribui para expressar contentamento ou desagrado, a criança aprende a lidar com as diferenças, interage com o outro, onde demonstra seus sentimentos, organiza seus pensamentos e com a aquisição da fala transmite suas emoções, há a necessidade de oferecer conhecimento sobre a linguagem oral para que os professores direcionem suas práticas pedagógicas para esses sujeitos que iniciam suas primeiras falas onde manifestam seus anseios e vontades.

Na brincadeira a criança interage com o outro, trocas e acertos são feitos, as descobertas são compartilhadas com o colega, e flui naturalmente a interação, portanto a educação infantil passa a ser um espaço privilegiado como primeira organização social da criança fora a família.

Neste artigo, fundamentado em bibliografias, abordaremos estudos e concepções acerca do desenvolvimento da fala na criança de 0 a 5 anos, onde têm por finalidade entender o processo do desenvolvimento da criança e a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança, acredita-se que cabe ao educador rever suas práticas e a repensar seus conceitos para acompanhar a diversidade cultural que o aluno apresenta no ambiente escolar. Nesse estudo procura-se responder qual o impacto da educação infantil na fala da criança, assim como compreender o desenvolvimento da linguagem para a comunicação e interação social do indivíduo.

Segundo Piaget (1973) referindo-se a primeira infância, três modificações gerais

de conduta: Socialização, pensamento e intuição. No momento da aparição da linguagem a criança ela se vê não apenas com seu mundo solitário como agora com o mundo social de representações e símbolos. Ela começa a se adaptar a um universo objetivado, onde a assimilação ao sujeito e a acomodação ao real se harmonizam entre si.

2.1 DESENVOLVIMENTO DA FALA: PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo compreende-se que a fala contribui para a interação da criança com o grupo em que está inserida, por meio da oralidade aa criança adquire vocabulário cada vez mais rico, socialmente se vê como integrante do grupo, colocando-se de forma coesa e segura. Nesse capítulo nos deteremos em conceitos de teóricos renomados para compreendermos a influencia da linguagem na comunicação.

Segundo Vygotsky (1988), em sua abordagem Sociointeracionista o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, a relação se dá por meio de trocas, através de processos de interação. Sobre a aquisição da fala o autor, em seus experimentos, demonstra que a fala acompanha tanto atividades práticas ou físicas da criança quanto desempenha um papel importante na realização dos mesmos. A fala é tão necessária quanto a visão e tato na execução de tarefas básicas.

> [...] seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. A ausência de um elo primário não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica. A ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles. (VYGOTSKY, 1991, p. 103).

Outro ponto em seus experimentos é de que o papel fundamental da linguagem na sistematização das experiências da criança orienta seu comportamento social, isto é, na fase pré-verbal a criança é comparada a um macaco, porém quando a fala incorpora à ação esta se transforma e assumi características humanas. O autor realizou vários estudos sobre a linguagem e intelecto dos macacos antropóides para elucidar a relação entre o pensamento e a fala. Resume:

> 1.O pensamento e a fala tem raízes genéticas diferentes; 2.As duas funções se desenvolveram ao longo de trajetórias diferentes; 3.Não há qualquer relação clara e constante entre elas; 4.Os antropóides apresentam um intelecto um tanto parecido com o do homem, em certos aspectos(o uso embrionário de instrumentos) e uma linguagem bastante semelhante à do homem, em aspectos totalmente diferentes (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social); 5.A estreita correspondência entre o pensamento e a fala , característica do homem, não existe nos antropóides; 6.Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (VYGOTSKY, 1991, p. 36).

Ao longo do desenvolvimento a fala e a ação se modificam, ocorrendo duas fases, a fase da fala social desde cedo a criança já balbucia alguns sons e a fase da fala egocêntrica, por volta de dois anos, fases conceituadas por Vygotsky, estudioso do pensamento e linguagem. Nessa fase é a dos “porquês”, curiosidade pelas palavras, fase onde vai ampliando seu vocabulário.

De acordo comVygotsky (1991) a primeira fase, que apresenta é a fala social, antes de tudo essa fase é comunicação, expressão e compreensão, embora a fala da criança é dispersa e caótica. Por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem – que até então eram estuda-

dos em separado – se fundem, criando uma nova forma de comportamento,refletindo as dificuldades que ela sente para resolver as questões que lhe são colocadas.

Na segunda fase, a denominada fala egocêntrica, a criança passa processar um conjunto de perguntas e respostas dentro de si mesma, trata-se do período em que ela fala para si, um pensamento onde ela irá planejar e organizar suas ideias e executar posteriormente, seria como um auxílio para a realização de uma ação.

O período da fala egocêntrica é a fase do discurso interior, a criança se abstém do som e internaliza as palavras, deve-se estar sempre atento nessa fase no que diz respeito à interação social, a criança que é introspectiva tende ao isolamento e a fala egocêntrica, o educador poderá detectar alguma dificuldade do seu aluno e auxiliá-lo em suas dificuldades.

A fase pré-intelectual da linguagem são fases associadas ao período sensório-motor descrito por Piaget, onde as ações da criança são feitas através das sensações e movimentos, sem representações simbólicas.

Para Piaget (1973), o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Sua teoria sobre o construtivismo psicogenético, a criança elabora o processo do conhecimento para construir sua inteligência, ela implica constantemente o desenvolvimento contínuo de estruturas que viabilizam a adaptação do organismo ao meio.

O estudo de Piaget (1973) aborda a teoria da aprendizagem por meio de processos de assimilação e acomodação, a assimilação é a maneira de como o indivíduo enfrenta um estimulo do meio, como ele incorpora novos conhecimentos e experiências ou informações, enquanto a acomodação é quando a criança reorganiza sua estrutura mental para adaptá-las às novas situações. No momento em que ocorre a assimilação ele retorna ao estado de equilíbrio. Passo Segundo Piaget:

Em suas direções iniciais, a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Mas se. Em seu princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si. (PIAGET, 1996, p.359)

O autor elenca cinco estágios de desenvolvimento mental da criança, classificando-as como: sensório-motora, fase pré-operatória, sendo o pensamento simbólico, o pensamento intuitivo, fase das operações concretase por último das operações formais.

No primeiro estágio, Piaget (1973) cita que recém-nascidos não apresentam pensamentos nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles, ou seja, a medida que as interações forem feitas com o meio e a maturação do sistema nervoso se desenvolver, o bebê responderá possibilitando a construção de esquema de ações cada vez mais complexos que serão base para as futuras construções cognitivas.

Já no segundo estágio, por volta de 2 anos, o pré-operatório a criança passa anão ser mais dependente de suas sensações , começa a desenvolver uma capacidade simbólica, capaz de distinguir um significante daquilo que ele significa, ou seja do objeto ausente. Seus pensamentos ainda são centrados e antropomórficos, atribui características humanas aos animais e coisas, possuem uma conduta egocêntrica e pensamento animista.

Tanto para Vygotsky (1988) como Piaget (1973), ambos apontam para um processo de ensino-aprendizagem compostos de conteúdos organizados, transmitidos por meio da

interação social. As propostas desenvolvidas por Vygotsky e Piaget devem ser entendidas como teorias complementares, embora elas apresentem algumas diferenças básicas.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA FALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes mesmo decontrolar seu próprio comportamento, a criança já tem a capacidade de controlar, da sua maneira, com a ajuda da fala, o ambiente ao seu redor, observando as pessoase suas expressões procurando interagir nas diversas situações:

> O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.(VYGOTSKY,1988, p. 27)

Sendo assim, nas situações diárias, quando pais e educadores chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou situações do meio, estão proporcionando elementos para a criança organizar sua percepção. Por meio dessa interação ela é orientada a discriminar o que lhe é essencial, mais tarde o fará sozinha ao tentar entender a realidade à sua volta.

É na educação infantil que a criança encontra um espaço rico em experiências, onde interage com seus colegas e educadores, explora o ambiente, manuseiam livros, ouve histórias, dança, canta, desenvolvendo a fala. Nessa fase as interações começam por meio de imitações, gestos e fala, estabelecendo a comunicação com os demais colegas, essa rotina escolar e importante para a aquisição da linguagem oral e posteriormente a escrita.

Conforme Vygotsky(1996), a fala acompanha as ações da criança, ela reflete a dificuldade em solucionar as questões vividas. Nessa fase as crianças são ativas na construção de seu conhecimento, há momentos de confusão na construção da fala, o aprendizado acontece dentro de um contexto, isto é, que significam algo que são vividos e que tem sentido para as mesmas. A linguagem não é homogênea, o autor cita que a relação entre o pensar e a palavra sofre transformações:

> [...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.(VYGOTSKY,1988, p. 108)
> .

A comunicação acontece e não é homogênea, existem variedades de falas e diferentes graus, segundo Wallon:

> Também a linguagem revela os graus pelos quais passa a criança: é, a princípio, uma espécie de confusão entre o seu ponto de vista e o de outrem, depois, seu desdobramento com participação dos na simpatia e, finalmente, a adoção exclusiva de seu próprio ponto de vista. Suas primeiras palavras, cujo significado é ambivalente ou mesmo polivalente pois, conforme o caso, tanto podem referir a outrem, ou mesmo a quaisquer objetos, como a própria criança. (WALLON, 1995, p. 256)

Conforme a criança vai crescendo os diálogos vão se modificando, é quando esta muda em relação ao outro, começa a mudar por volta dos dois anos e meio a empregar o uso correto dos pronomes pessoais. Na maioria das vezes se referia a si mesma imitando o modo de falar dos pais.

A necessidade de se afirmar e experimentar os direitos e poder de sua jovem personalidade é bem aceita no grupo inserido, nesse período os estímulos do educador onde lhe dê oportunidade de contar histórias, explicar um acontecimento rotineiro e

expor suas ideias, promovendo assim a expressão de seus pensamentos, essas ferramentas trarão resultados significativos em seu desenvolvimento.

2.3 O PAPEL DO EDUCADOR INFANTIL

A fala possibilita que a criança desenvolva naturalmente o pensamento, levando-o interagir no grupo por meio de sua capacidade e criatividade. O educador que observa a fala do aluno contribui para que se sinta respeitado no grupo, suas ideias são aceitas de acordo com a situação proposta, possibilitando respeito e aceitação pelo grupo.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, Caderno 3: Conhecimento de Mundo apresenta que na educação infantil a linguagem deve ser estimulada, e que a linguagem oral deve ser um recurso constantemente usado, a fala da criança deve ser respeitada é preciso que o educador atente-se a fala, para isso nada melhor do que a escuta.

A orientação do professor é de mediador, dando subsídios para que o grupo estabeleça a comunicação de forma linear, ser receptivo e atento as singularidades do seu aluno, apresentando e refletindo questões do cotidiano social que certamente contribuem para o desenvolvimento integral do aluno.

Dessa forma, ao professor cabe o papel de tornar-se também um aprendiz, saindo de sua zona de conforto, buscando novas práticas, planejando e registrando, facilitando o contato entre o ambiente escolar, educando e sociedade, envolvendo a comunidade escolar nas suas atividades, sempre tendo um olhar observador junto ao seu aluno, proporcionando acolhimento e acesso a recursos didáticos onde possa trabalhar as diversas áreas do conhecimento. Aliando teoria à prática, promovendo debates significativos ao grupo.

Enquanto a maioria dos professores procura a estabilidade, a rotina, a solidão, talvez porque tem medo da mudança, a profissionalização deveria transmitir bastante confiança, polivalência, curiosidade e mobilidade (geográfica, social, intelectual, afetiva), estimulando a adaptação a ambientes distintos. (PERRENOUD,1997,p.151)

Portanto a educação infantil demanda um profissional dinâmico e polivalente, comprometido com a prática educacional, um professor com formação ética, que esteja a par das mudanças que ocorrem no mundo e levando ao seu aluno temas atuais e contextualizados.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÂO INFANTIL

A fala infantil na educação infantil pode parecer muitas vezes desconectada com o mundo ao seu redor, porém é a forma primeira da criança estabelecer comunicação com o outro, ela deve ser estimulada com atividades práticas para o desenvolvimento da oralidade, é comum em sala prevalecer o silencio e as falas são autorizadas em dados momentos, é geralmente dirigida pelo educador que detém aparentemente a ordem na sala, sendoa criança é um mero ouvinte.

Um ambiente onde há trocas, diálogo e formas diversificadas de expressão, certamente será rico em experiências linguísticas, como vocabulário, sistema de sons, sintaxe, entre outras formas de adquirir o domínio da linguagem, a criança ao ouvir e reproduzir sons terá um desenvolvimento prazeroso não condicionado a regras limitantes.

Nesse contexto nota-se o grande empenho que a criança tem em buscar seu próprio aprendizado, ela ainda pequena tem a capacidade de compreender regras, de explorar objetos, demonstrar por meio da fala se lhe agrada ou não, ela é seletiva, observa as expressões e atitudes tanto de seus colegas quanto do educador e ao falar reproduz, de sua maneira, as situações da rotina, começa a construir seu discurso perante o grupo e estabelecer um vínculo construtivo com o meio. Sendo assim a criança, por meio da linguagem oral, dá seus primeiros passos para o convívio social, primeiramente com a família, posteriormente no meio escolar com

a mediação do educador, estabelecendo relações fundamentais para o meio social.

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalha de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Além das interações com as pessoas e o meio, a educação infantil é um espaço fundamental para o desenvolvimento da formação pessoal, ou seja, identidade e autonomia, seu universo inicial é ampliado a partir das situações vivenciadas em grupo, o contato com a diversidade cultural proporciona troca de experiências onde adquirem conhecimentos sobre realidades diferentes as suas.

Há um grande impacto na formação da personalidade da criança decorrente do tratamento que lhe é dado, se de forma igualitária como os demais ou com discriminação e indiferença, a autoestima do aluno dependerá desses fatores, a forma de se perceber diferente, porém ser tratado como igual fará diferença na construção de sua identidade, a criança é um ser que possui vontade própria, sendo assim deve se fazer ouvir, deve ser orientada a pensar e refletir sobre o meio em que vive.

Segundo Freire (1980), "Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa pode-se verificar a relevância da ludicidade no desenvolvimento integral da criança no berçário. A criança se desenvolve a medida que ela encontra estímulos, segurança, espaços e recursos para desenvolver suas habilidades, sendo o meio importante para que tenha as condições de experimentar e trocar experiências para seu desenvolvimento..

É no brincar que a criança busca seu próprio conhecimento se desenvolve, experimenta, faz trocas, torna-se um indivíduo feliz, seguro e independente. No berçário ela tem um desenvolvimento sadio e harmonioso, acesso ao lazer, à iniciativa, criatividade, imaginação e trocas, estímulos necessários para um desenvolvimento cognitivo e social positivos.

Compreende-se que as brincadeiras e jogos são essenciais para a construção do conhecimento, nas brincadeiras a criança convive com regras e limite vaiaperfeiçoando seus relacionamentos sociais. A ludicidade acrescenta a criança o desenvolvimento necessário para que possa se tornar uma pessoa feliz, onde inicia a conviver com o outro, aprende a respeitar as regras e limites necessários para um convívio harmonioso em sociedade, do ponto de vista sociológico o brincar é a porta de entrada para o meio social.

Conclui-se que o lúdico é de extrema relevância, sendo essencial e fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, onde desenvolverá suas potencialidades para um crescimento sadio de nossas crianças, na brincadeira a criança assume responsabilidades, relaciona as mesmas com seu próprio interior, assim buscando compreensão do mundo real.

De acordo com Vygotsky (1984) a brincadeira cria para a criança uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança necessita da ajuda de uma pessoa que a oriente para adquirir um novo conhecimento através do seu próprio conhecimento. Portanto na brincadeira por diversas vezes ela sempre desenvolverá capacidades além, a brincadeira sempre trará novas emoções e aprendizado novo, até que descubra outras mais complexas, desenvolvendo conexões

mais elaboradas.
Portanto cabe a nós, educadores,observar, planejar e oportunizar experiências, apresentar formas diversas de conhecimento com finalidade de acrescentar o novo ao nosso aluno. Apresentar conteúdos de naturezas diversas, propor temáticas envolventes e atrativas a fim de ter um real significado para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/ SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ org:JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Rangel eAricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

KISHIMOTO, TizucoMorchida (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.
PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 11º ed. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária LTDA,1982.
SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
VYGOTSKY, L. A formação social da mente. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUDICIDADE E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

SANDRA BATISTA CARNEIRO

RESUMO:
Diante das necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com deficiência, os docentes têm buscado desenvolver recursos, estratégias e materiais pedagógicos que favoreçam seu desenvolvimento, pautando-se no princípio da equidade e na promoção de oportunidades educacionais justas para todos. Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as bases teóricas que sustentam as práticas inclusivas, bem como analisar a contribuição dessas ações para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Ao abordar o processo de inclusão escolar, focaliza-se o papel das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica essencial, capaz de estimular a aprendizagem, a autonomia, a socialização e a participação ativa desses estudantes no ambiente educacional. A ludicidade é compreendida, neste contexto, como um meio que não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também fortalece vínculos, reduz barreiras atitudinais e contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação; Inclusão; Estudantes com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil configura-se como um dos principais desafios do cenário educacional contemporâneo, especialmente no que diz respeito à adoção de práticas pedagógicas capazes de atender às suas necessidades específicas.

Nesse contexto, as atividades lúdicas assumem papel central por favorecerem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, além de estimularem a autonomia, a criatividade e a participação ativa da criança, permitindo que ela se reconheça como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial.

Diante disso, a escola deve promover ambientes acolhedores e diversificados, incentivando a expressão criadora por meio do desenho, da pintura, da música, do ritmo, do teatro e de outras experiências que potencializam a aprendizagem e a interação.

Apesar da reconhecida importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, muitos profissionais da educação ainda encontram dificuldades para integrá-la de forma intencional e adequada ao trabalho pedagógico, sobretudo quando direcionada a crianças com deficiência.

Entre os desafios mais recorrentes estão a falta de formação específica, a insuficiência de materiais acessíveis, a insegurança diante das necessidades individuais dos estudantes e a ausência de compreensão mais profunda sobre o potencial pedagógico do brincar. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de fortalecer a formação docente e de ampliar o acesso a conhecimentos teóricos que auxiliem na construção de práticas inclusivas mais eficazes.

A justificativa desta pesquisa reside na importância de oferecer subsídios teóricos que contribuam para o aprimoramento das práticas educativas e para a valorização do lúdico como ferramenta de inclusão, considerando que o estudo se constitui como uma revisão bibliográfica voltada à análise de autores que discutem inclusão, desenvolvimento infantil, educação especial e práticas lúdicas.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento e na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Para isso, busca-se identificar e apresentar as bases teóricas que sustentam a relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil, discutir os desafios enfrentados pelos profissionais no uso de práticas lúdicas inclusivas, refletir sobre estratégias pedagógicas que tornem o lúdico um recurso de acessibilidade e promoção do desenvolvimento integral e contribuir para o fortalecimento do repertório dos educadores no que se refere ao potencial das atividades lúdicas como instrumento de inclusão.

Dessa forma, espera-se ampliar a compreensão sobre a importância do brincar no contexto da educação inclusiva e colaborar para a construção de práticas pedagógicas

mais sensíveis, intencionais e eficazes.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS

A Educação Especial tem passado, nas últimas décadas, por transformações profundas, marcadas pela superação de modelos médicos e assistencialistas e pela consolidação de um paradigma inclusivo centrado nos direitos humanos e na formação integral da pessoa com deficiência (MANTOAN, 2015).

Historicamente, indivíduos considerados "doentes", "defeituosos" ou "incapazes" eram marginalizados ou utilizados como entretenimento nas cortes europeias, especialmente durante a Idade Média. Somente a partir do século XVIII surgiram instituições destinadas ao abrigo de pessoas com deficiência mental, impulsionadas por novas concepções científicas sobre as causas orgânicas da deficiência (FOUCAULT, 2008).

Assim, as mudanças socioculturais e científicas contribuíram para a construção de uma nova consciência social, que passou a defender a valorização da dignidade humana e a busca por uma sociedade mais igualitária (SASSAKI, 2006).

No Brasil, o atendimento educacional especializado teve início em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Pouco depois, em 1856, foi fundado o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, destinado à educação literária e profissionalizante de estudantes surdos (JANNUZZI, 2012).

Ao longo do século XX, ampliaram-se as iniciativas de atendimento, destacando-se a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, que se consolidaram como importantes instituições voltadas à educação e habilitação de pessoas com deficiência em todo o país.

A Educação Especial passou a ser tratada formalmente na legislação brasileira com a Lei nº 4.024/1961, que estabeleceu diretrizes para a integração de estudantes considerados "excepcionais" no sistema regular de ensino. Na década de 1970, novas orientações técnico-pedagógicas foram introduzidas, culminando na Lei nº 5.692/1971, que ampliou a visão sobre a necessidade de atendimento especializado (MICHELS, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a Educação Especial foi oficialmente definida como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, em consonância com o princípio da igualdade e da participação social (BRASIL, 1996).

O movimento contemporâneo pela inclusão escolar fundamenta-se na identificação das barreiras que impedem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes e na construção de estratégias para superá-las (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva, portanto, demanda uma pedagogia centrada na criança, no fortalecimento da participação da família e da comunidade, na reorganização das práticas escolares e na constituição de redes de apoio colaborativas capazes de promover ambientes acessíveis e acolhedores (MANTOAN, 2015).

Entendida como uma questão de direitos humanos, a educação inclusiva implica políticas públicas que assegurem condições de acesso, permanência e desenvolvimento a todos os estudantes (SASSAKI, 2010).

Assim, a escola regular torna-se espaço privilegiado para a construção de práticas transformadoras que articulem políticas educacionais e sociais mais amplas, voltadas ao desenvolvimento global dos educandos e à consolidação de uma perspectiva de educação para todos (OMOTE, 2018).

A consolidação da inclusão escolar requer propostas de gestão, formação docente e metodologias educacionais alinhadas a práticas colaborativas (GLAT; PLETSCH, 2011).

Entretanto, muitos educadores ainda demonstram insegurança ao receber estudantes com deficiência pela primeira vez, confundindo ensino integrado com ensino inclusivo. Enquanto no ensino integrado a criança deve adaptar-se aos padrões da escola, no ensino inclusivo é a instituição que deve reorganizar-se para atender às singularidades dos estudantes (MANTOAN, 2011).

Assim, a inclusão demanda uma transformação estrutural do sistema escolar para que se torne competente no acolhimento e na aprendizagem de todos, independentemente de classe, gênero, raça ou características

pessoais.
Em um modelo verdadeiramente inclusivo, amplia-se a participação nas escolas comuns, consideradas espaço democrático e humanista voltado ao desenvolvimento e à satisfação pessoal de todos os estudantes (SANTOS; MITJÁNS, 2017).
Essa abordagem valoriza a diversidade humana e busca compreender e atender às necessidades específicas em salas de aula regulares, por meio de práticas flexíveis e colaborativas. A efetivação desse modelo exige mudanças significativas na organização escolar, na formação dos professores e nas relações estabelecidas entre escola e família.
Apesar dos avanços, o ensino inclusivo ainda enfrenta inúmeros desafios, pois demanda tempo, investimentos, mudanças de atitudes e reestruturação de práticas já cristalizadas (FONSECA, 2015). A capacitação docente, o diálogo com as famílias e a sensibilização social constituem passos fundamentais para a construção de ambientes acessíveis e promotores de aprendizagem significativa.
A educação possibilita a transformação humana e favorece a construção de novas possibilidades, tornando-se essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.
As escolas e os professores do futuro precisarão enfrentar realidades cada vez mais complexas. Nesse contexto, a inclusão de crianças com deficiência em classes comuns ainda gera dúvidas e receios, marcados pela falta de formação adequada e pela dificuldade em distinguir conceitos como necessidades educacionais especiais, deficiência e dificuldades de aprendizagem (GLAT; PLETSCH, 2011).
Embora amplamente discutida, a inclusão permanece pouco compreendida na prática, e muitos professores buscam alternativas pedagógicas sem contar com apoio institucional suficiente.
Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia de COVID-19, desencadeando medidas sanitárias e de distanciamento social em todo o mundo. No Brasil, o enfrentamento da pandemia ocorreu em um cenário político marcado por divergências entre medidas de proteção à vida e discursos que minimizavam o impacto sanitário em nome da preservação econômica (SANTOS, 2020). Esse cenário polarizado influenciou diretamente as políticas educacionais, gerando incertezas e fragilidades.
O avanço da pandemia levou ao fechamento de escolas e instituições educativas, restringindo o funcionamento aos serviços essenciais. Embora não houvesse orientações específicas sobre ensino remoto para a educação infantil, muitas instituições privadas passaram a adotar atividades a distância como forma de garantir continuidade pedagógica e amenizar o impacto das mudanças abruptas na rotina das crianças.

2.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O Conselho Nacional de Educação, diante dos primeiros debates desencadeados pela suspensão das atividades presenciais durante a pandemia, emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, orientando a possibilidade de organização de atividades escolares não presenciais, cuja implementação e gestão do calendário ficaram sob responsabilidade dos sistemas, redes e instituições de ensino (BRASIL, 2020).
Esse parecer buscou oferecer diretrizes emergenciais para garantir a continuidade dos processos educativos, mesmo em contextos de distanciamento social, marcando um momento de reorganização profunda das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.
Nesse documento, recomenda-se que as famílias de crianças de 0 a 3 anos sejam orientadas a estimular aprendizagens por meio de brincadeiras, músicas e jogos, e que as famílias de crianças de 4 e 5 anos ampliem esse repertório com atividades como leituras compartilhadas, conversas e desenhos (CNE/CP, 2020).
Tal orientação reforça o entendimento de que o brincar representa elemento central do desenvolvimento infantil, conforme apontam autores como Kishimoto (2011) e Vygotsky (1998), que destacam o papel das interações e da mediação do adulto como condição essencial para o avanço da autonomia e da constituição das funções psicológicas superiores.
Com a regulamentação das atividades não presenciais também para a Educação In-

fantil, emergiram discordâncias e preocupações, sobretudo pela ampliação das desigualdades entre crianças com diferentes condições sociais e de acesso a recursos tecnológicos.

Crianças cujas famílias não dispõem de computador, smartphone ou internet, bem como aquelas em situação de pobreza ou com deficiência, encontraram-se em clara desvantagem no novo cenário de aprendizagem remota (BARRETO; GUIMARÃES, 2021). A literatura aponta que essas desigualdades foram agravadas pela ausência de políticas de acessibilidade digital e pela limitação das famílias em oferecer apoio pedagógico adequado (ALVES; GOUVÊA, 2020), ampliando as barreiras já existentes antes da pandemia.

Historicamente, a Educação Infantil inclusiva tem enfrentado desafios significativos, que envolvem desde a formação inicial e continuada dos professores até questões relacionadas à infraestrutura, acessibilidade, disponibilidade de materiais pedagógicos e oferta de tecnologias assistivas.

Com a pandemia, esses desafios se intensificaram, exigindo que práticas inclusivas fossem ressignificadas e adaptadas ao contexto doméstico, de modo a envolver a família no processo educativo das crianças com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2011; MANTOAN, 2015). A transposição da educação presencial para ambientes não escolares revelou fragilidades estruturais e pedagógicas historicamente negligenciadas.

Um dos obstáculos mais expressivos enfrentados pelos docentes da Educação Infantil no ensino remoto foi a incerteza diante da diversidade, considerando que práticas pedagógicas tradicionais nem sempre contemplam as necessidades de bebês e crianças pequenas com deficiência. A literatura aponta que o planejamento inclusivo requer compreensão sensível sobre desenvolvimento infantil, acessibilidade e mediação pedagógica (OMOTE, 2018; FONSECA, 2015).

Assim, o desafio central consistiu em planejar atividades que assegurassem o desenvolvimento integral e garantissem participação efetiva dessas crianças, promovendo avanços mesmo em um contexto adverso.

Nesse cenário, tornou-se essencial fortalecer as relações entre escola e família, estabelecendo orientações claras para que os responsáveis pudessem acompanhar, registrar e comunicar aspectos relevantes do comportamento e do desenvolvimento das crianças com deficiência.

A observação atenta da família torna-se um recurso fundamental para identificar necessidades, interesses e dificuldades, auxiliando na construção de atividades alinhadas à Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme proposta por Vygotsky (1998). Desse modo, a integração entre os dados fornecidos pelas famílias e a mediação pedagógica da escola constitui instrumento decisivo para sustentar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças durante o ensino remoto.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras representa um desafio complexo e multifacetado, que envolve questões pedagógicas, sociais, estruturais e políticas. A efetivação desse direito, assegurado pela legislação nacional e internacional, demanda a superação de barreiras históricas, culturais e institucionais que ainda dificultam a plena participação desses estudantes no ambiente escolar (COSTA; REIS, 2023). Compreender esses desafios é fundamental para promover mudanças significativas e duradouras no sistema educacional.

Um dos principais obstáculos para a inclusão é a formação inadequada dos profissionais da educação, que muitas vezes não recebem preparação suficiente para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência (FERREIRA; SILVA, 2024).

Essa lacuna compromete o planejamento pedagógico, a adaptação curricular e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos apropriados, essenciais para garantir o acesso e a aprendizagem desses estudantes.

Além da formação docente, a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas brasileiras representa uma barreira concreta à inclusão. A ausência de acessibilidade arquitetônica, materiais adaptados e tecnologias assistivas prejudica a mobilidade, a comunicação e a autonomia dos estudantes com deficiência, limitando sua participação plena no processo educativo (SANTOS; COSTA, 2022).

Outro desafio importante está relacionado à cultura escolar e ao ambiente social dentro das escolas. O preconceito, a falta de sensi-

bilização e a resistência a mudanças ainda são presentes em muitas comunidades escolares, afetando negativamente a inclusão (AMORIM DA SILVA; BRUM, 2021). A construção de uma cultura inclusiva requer ações contínuas de formação, conscientização e envolvimento de todos os atores escolares.

A legislação brasileira tem avançado significativamente no sentido de garantir o direito à educação inclusiva, especialmente com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011. Contudo, a existência da norma não garante, por si só, a implementação efetiva da inclusão, que depende de políticas públicas concretas, financiamento adequado e compromisso político (PEREIRA; NASCIMENTO, 2023).

Nesse contexto, a formação continuada dos profissionais da educação emerge como um elemento estratégico para a superação dos desafios da inclusão. Capacitar os professores para a utilização de metodologias diversificadas e recursos pedagógicos adaptados é fundamental para atender às demandas individuais dos estudantes com deficiência (ALMEIDA; SOUZA, 2024).

Além disso, o desenvolvimento e a implementação de materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas são essenciais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação desses estudantes (MORAES; PEREIRA, 2023).

A integração dessas ferramentas no cotidiano escolar contribui para a autonomia e a autoestima dos estudantes, fortalecendo sua inclusão. O envolvimento da família e da comunidade escolar também é um aspecto crucial para o sucesso das práticas inclusivas.

O diálogo constante entre escola e família possibilita a construção de estratégias conjuntas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (GOMES; LIMA, 2023). A participação ativa da comunidade contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Outro ponto a ser destacado é a importância do trabalho interdisciplinar, que envolve professores, profissionais da saúde e assistência social, para oferecer suporte integral aos estudantes com deficiência (MELO; SANTOS, 2024). Essa articulação favorece intervenções mais abrangentes e eficazes, promovendo o desenvolvimento global dos estudantes.

A avaliação pedagógica deve ser compreendida como um processo contínuo e flexível, que respeite o ritmo e as características dos estudantes com deficiência. Avaliações adaptadas e formativas são essenciais para acompanhar o progresso e ajustar as estratégias pedagógicas (OZAKI; LOBO, 2023).

Apesar dos avanços e das iniciativas exitosas em algumas regiões, a desigualdade no acesso à educação inclusiva ainda é evidente no Brasil, especialmente entre áreas urbanas e rurais, e entre diferentes estados e municípios (SILVA; MENDES, 2022). Essas disparidades indicam a necessidade de políticas públicas mais equitativas e direcionadas às necessidades locais.

A inclusão também deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que requer avaliação constante e adaptação às novas demandas e desafios que surgem no contexto escolar (SOUZA; CARVALHO, 2024). A construção de ambientes educacionais inclusivos depende da capacidade de inovação e de aprendizagem institucional.

Os benefícios da educação inclusiva ultrapassam os estudantes com deficiência, promovendo um ambiente de respeito à diversidade que beneficia toda a comunidade escolar (MARTINS; ALVES, 2023). Essa perspectiva fortalece valores democráticos e prepara todos os estudantes para a convivência em uma sociedade plural.

Em síntese, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras exige um esforço conjunto e articulado entre políticas públicas, formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos, apoio interdisciplinar e engajamento comunitário (RAMOS; OLIVEIRA, 2023). Somente dessa forma será possível garantir o direito à educação para todos, com qualidade e equidade.

Finalmente, é fundamental reconhecer que a inclusão não é um ato pontual, mas um compromisso contínuo com a transformação do sistema educacional e da sociedade. Avançar nessa direção implica superar resistências, ampliar investimentos e valorizar a diversidade como um elemento central da

educação (SILVA; PEREIRA, 2024).

Além dos fatores estruturais e formativos, a dimensão emocional dos estudantes com deficiência deve ser considerada para uma inclusão efetiva. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam não apenas barreiras físicas e pedagógicas, mas também o impacto de sentimentos de exclusão e baixa autoestima, que podem comprometer seu desempenho e participação escolar. Por isso, é essencial que as práticas inclusivas promovam ambientes acolhedores, que valorizem a diversidade e incentivem o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando suas singularidades e fortalecendo sua confiança.

Outro ponto relevante é a necessidade de reconhecer que a inclusão não pode ser entendida como mera presença física dos estudantes com deficiência na escola regular, mas sim como a garantia de participação ativa, equitativa e significativa nas atividades escolares. Isso implica repensar as práticas pedagógicas para que sejam realmente acessíveis, estimulantes e contextualizadas às necessidades desses estudantes, o que requer flexibilidade, criatividade e uma postura colaborativa dos educadores e da comunidade escolar.

A construção de uma cultura inclusiva deve envolver uma mudança paradigmática no modo como a educação é concebida e praticada. Isso significa promover uma educação que valorize a diferença como elemento enriquecedor, que estimule o diálogo, o respeito mútuo e a solidariedade.

Para tanto, é fundamental investir não apenas em recursos e formações técnicas, mas também em processos contínuos de sensibilização e reflexão crítica sobre os valores e práticas escolares, fomentando a construção coletiva de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A interação entre escola e família passou a exigir maior detalhamento e proximidade durante o período de ensino remoto, uma vez que cabia à instituição orientar as famílias sobre formas de estimular experiências de socialização e interação possíveis no ambiente doméstico.

Com o fechamento das escolas de Educação Infantil, reduziram-se significativamente as oportunidades de convivência entre pares, elemento central para a construção de vínculos, a negociação de papéis sociais e a formação das habilidades socioemocionais.

Camargo e Bosa (2009) destacam que a convivência entre crianças da mesma faixa etária cria contextos que favorecem trocas de ideias, resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais, aspectos que ficaram comprometidos durante o isolamento.

Considerando que, no contexto familiar, essas interações tendem a ser limitadas, torna-se ainda mais desafiador atender às necessidades específicas das crianças com deficiência, sobretudo no que diz respeito à ampliação de seu repertório comunicativo e social (GLAT; PLETSCH, 2011).

Assim, pensar em conteúdos e atividades que contemplem adaptações necessárias para esse grupo requer a construção de orientações lúdicas e interativas viáveis no ambiente doméstico. Tais atividades devem favorecer o desenvolvimento pessoal, cognitivo e emocional, inserindo a criança em experiências significativas que estimulem iniciativa, autonomia e exploração do meio, mesmo diante das restrições impostas pela pandemia (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem por meio da ludicidade apresenta-se como recurso motivador e facilitador, possibilitando que crianças com deficiência assimilem conteúdos e vivenciem valores e atitudes de forma prazerosa. A literatura evidencia que o brincar constitui necessidade básica para o desenvolvimento integral, contribuindo para aspectos físicos, afetivos, intelectuais e sociais (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

Nesse contexto, a ludicidade torna-se elemento central para manter o engajamento das crianças, favorecer a continuidade da aprendizagem e minimizar os efeitos da redução de interações decorrentes do distanciamento social.

2.3 LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade, no contexto da educação inclusiva, consiste em recurso pedagógico fundamental para estimular o desenvolvimento das crianças com deficiência, favorecendo o envolvimento ativo e motivado nos processos de aprendizagem. Brincar é uma práti-

ca ancestral e universal, que acompanha a história da infância e se configura como elemento estruturante da construção de conhecimentos, valores e atitudes (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

No âmbito da inclusão, o uso intencional de atividades lúdicas possibilita experiências diversificadas e prazerosas, permitindo que as crianças explorem suas potencialidades e superem limites, de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Entretanto, para que a ludicidade cumpra sua função pedagógica, é imprescindível que o educador observe atentamente o nível de desenvolvimento de cada criança, sua maneira de aprender, seus interesses e necessidades específicas. Essa análise orienta o planejamento e a seleção de atividades lúdicas adequadas, capazes de promover avanços significativos e garantir participação ativa nos diferentes momentos da rotina escolar (VYGOTSKY, 1998; MANTOAN, 2015).

Assim, o professor deve considerar a singularidade de cada estudante ao propor atividades que despertem curiosidade, favoreçam a criatividade e ampliem o repertório cognitivo e social.

Desse modo, a intervenção pedagógica precisa ser intencional e sensível, de forma que o educador ofereça esclarecimentos sempre que necessário e incentive a busca de soluções de modo cooperativo. Quando integrada de maneira consistente às práticas escolares, a ludicidade contribui para que as crianças com deficiência se sintam valorizadas, motivadas e desafiadas a participar de diferentes experiências, consolidando aprendizagens significativas e fortalecendo sua autonomia.

Por essa razão, o brincar deve ocupar lugar permanente no planejamento pedagógico, assumindo papel essencial no desenvolvimento integral de todas as crianças, especialmente daquelas que apresentam necessidades educacionais específicas.

As atividades lúdicas na educação infantil podem ser organizadas em três dimensões complementares: jogos, brinquedos e brincadeiras, cada uma com suas características específicas e potencialidades pedagógicas (KISHIMOTO, 2011).

Os jogos estruturam a experiência da criança a partir de regras, desafios e objetivos, estimulando o raciocínio lógico, a cooperação e a tomada de decisões. Já as brincadeiras e os brinquedos oferecem espaço para a criação, exploração e simulação de situações cotidianas, favorecendo a expressão de sentimentos, a imaginação e a construção de valores sociais. É fundamental que o educador compreenda essas diferenças para promover atividades que atendam às necessidades de cada criança, especialmente daquelas com deficiência.

A organização dos espaços lúdicos deve ser planejada de maneira flexível e segura, permitindo que a criança explore diferentes ambientes conforme suas necessidades, habilidades e interesses (BROUGÈRE, 2010). Espaços amplos e sem obstáculos favorecem atividades coletivas, enquanto ambientes menores, com materiais específicos, podem estimular competências motoras, cognitivas e sensoriais.

O planejamento adequado dos espaços, aliando segurança e variedade, possibilita que todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, participem plenamente das atividades, promovendo inclusão e socialização.

Para crianças com deficiência, a ludicidade assume papel ainda mais estratégico, pois auxilia no desenvolvimento de autonomia, percepção sensorial, comunicação e habilidades sociais (GLAT; PLETSCH, 2011). O brinquedo e a brincadeira não devem ser considerados meramente recreativos, mas instrumentos fundamentais de aprendizagem e construção da identidade da criança.

Ao interagir com o ambiente, materiais e colegas, a criança adquire competências essenciais, supera barreiras pessoais e sociais e constrói experiências significativas que fortalecem sua autoestima, criatividade e participação ativa no contexto escolar.

Para atender adequadamente crianças com diferentes tipos de deficiência, o educador deve planejar atividades lúdicas que considerem as especificidades de cada estudante, promovendo o desenvolvimento integral e a participação ativa (MANTOAN, 2015).

Crianças com deficiência auditiva, por exemplo, podem se beneficiar de jogos corporais, atividades rítmicas e movimentos que estimulem a percepção visual e gestual. Já crianças com limitações motoras necessitam de

adaptações nos objetos e no ambiente, permitindo que explorem plenamente as brincadeiras sem frustrações ou restrições físicas. A individualização das estratégias garante que todas as crianças participem de maneira significativa, respeitando suas potencialidades e ritmos de aprendizagem.

Os brinquedos e jogos também devem ser adaptados para promover acessibilidade e engajamento, podendo ser confeccionados pelo educador ou pelos próprios alunos (KISHIMOTO, 2011). Materiais simples, criativos e seguros, inclusive produzidos com sucata, são capazes de despertar interesse e estimular habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Além disso, os brinquedos devem ser resistentes, garantindo que as crianças brinquem sem riscos de acidentes ou frustrações, especialmente aquelas que apresentam maior timidez ou insegurança. A adaptação dos recursos lúdicos contribui para a inclusão efetiva, permitindo que todas as crianças superem barreiras e conquistem autonomia e confiança.

O papel do educador na mediação das atividades lúdicas é central, devendo atuar como facilitador, observador e incentivador do processo de aprendizagem (BROUGÈRE, 2010). Cabe ao professor intervir quando necessário, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e promovendo cooperação entre os alunos, sem impor soluções prontas.

A mediação cuidadosa possibilita que cada criança desenvolva sua criatividade, aprenda a resolver problemas e estabeleça relações sociais saudáveis, fortalecendo seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Assim, a prática lúdica se consolida como ferramenta essencial para a educação inclusiva, promovendo experiências significativas que valorizam a diversidade e a singularidade de cada educando.

A integração entre família e escola é fundamental para o sucesso das atividades lúdicas voltadas para crianças com necessidades educativas especiais. Os pais devem ser orientados sobre como estimular brincadeiras, jogos e leituras em casa, adaptando-as às necessidades e ao desenvolvimento de cada criança (CAMARGO; BOSA, 2009).

Essa parceria fortalece o vínculo afetivo e garante continuidade ao aprendizado fora do ambiente escolar, possibilitando que as experiências lúdicas sejam vivenciadas de forma constante e significativa. A participação ativa da família contribui para que a criança desenvolva autonomia, confiança e habilidades sociais essenciais.

O estímulo à socialização por meio de atividades lúdicas permite que a criança com deficiência amplie seu repertório de interações e vivencie experiências de cooperação, negociação e resolução de conflitos (GLAT; PLETSCH, 2011).

Jogos e brincadeiras coletivas favorecem a construção de valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e empatia. Esses momentos proporcionam às crianças oportunidades de se expressar, compartilhar ideias e se integrar ao grupo, fortalecendo sua autoestima e promovendo a inclusão plena no contexto escolar.

A relevância da ludicidade no processo inclusivo é indiscutível, pois constitui uma estratégia pedagógica capaz de integrar aprendizado, diversão e desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 2011). O brincar possibilita que a criança explore suas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais de forma prazerosa, tornando o aprendizado mais significativo e motivador.

Ao garantir que as atividades lúdicas estejam presentes de maneira constante e planejada, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva e com o respeito à diversidade.

O encerramento do capítulo sobre ludicidade e inclusão escolar evidencia que o brincar, os jogos e os brinquedos constituem instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. A prática lúdica, planejada e mediada pelo educador, promove o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores (MANTOAN, 2015).

Além disso, contribui para a construção da autonomia, da autoestima e da participação ativa das crianças, favorecendo sua inserção efetiva em espaços coletivos e no convívio social.

A integração entre escola e família emerge como fator estratégico, permitindo que as

experiências lúdicas se estendam além da sala de aula, fortalecendo vínculos afetivos e ampliando oportunidades de aprendizagem (CAMARGO; BOSA, 2009).

O estímulo contínuo à socialização, ao compartilhamento de experiências e à cooperação entre crianças com diferentes habilidades é essencial para consolidar uma educação inclusiva de qualidade, que respeite a diversidade e valorize cada indivíduo como sujeito protagonista de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, o papel do educador e da família é complementar e determinante para o êxito do processo educativo.

Portanto, a ludicidade deve ser reconhecida como eixo estruturante da educação infantil inclusiva, proporcionando estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada criança. A prática planejada e reflexiva de jogos, brinquedos e brincadeiras garante que todas as crianças, independentemente de suas limitações, tenham acesso a experiências educativas significativas, ampliando seu desenvolvimento integral e fortalecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 2010).

Nesse contexto, o investimento em formação docente, infraestrutura adequada e engajamento familiar revela-se indispensável para transformar a escola em espaço efetivamente inclusivo, capaz de respeitar, valorizar e estimular o potencial de cada educando.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a inserção do lúdico no processo de aprendizagem contribui significativamente para a formação integral do educando com necessidades especiais. Brincar favorece a autoestima, estimula a interação social com os colegas e promove o desenvolvimento da linguagem, criando situações de aprendizagem que desafiam os conhecimentos previamente estabelecidos e favorecem a construção de novos esquemas cognitivos. Dessa forma, o lúdico atua como elemento central no desenvolvimento pessoal, social e intelectual da criança, consolidando-se como ferramenta pedagógica imprescindível na educação inclusiva.

No contexto atual, marcado pela pandemia da COVID-19, pensar em propostas curriculares especializadas é essencial. É necessário realizar alterações que permitam atender às necessidades educativas das crianças com necessidades especiais, garantindo um desenvolvimento satisfatório.

A construção de orientações para atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar torna-se estratégica, permitindo que essas práticas ocorram em ambientes que favoreçam o crescimento cognitivo, social e afetivo das crianças, mesmo fora da sala de aula. Assim, a cooperação entre escola e família é determinante para potencializar os efeitos das experiências lúdicas e promover o aprendizado de forma contínua e significativa.

O ato de brincar ou jogar constitui um processo de troca, partilha e confronto, proporcionando conquistas individuais e coletivas, sendo fonte de conhecimento e de estímulo ao desenvolvimento de habilidades específicas. Por meio das brincadeiras, o educador pode determinar objetivos, regras e tempo de execução das atividades, tornando o aprendizado mais dinâmico, motivador e prazeroso. É fundamental que jogos, brinquedos e brincadeiras sejam planejados considerando o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais.

Quando utilizados de forma inadequada, as atividades lúdicas podem perder sua função pedagógica e serem percebidas apenas como distração; por isso, é essencial que todos os profissionais envolvidos no ambiente educativo reconheçam o lúdico como recurso didático, integrando-o de forma consistente às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, observa-se que a prática lúdica promove o desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito ao tempo e ao espaço do outro, consolidando valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e capazes de participar de forma ativa e inclusiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; SOUZA, R. Formação continuada de professores para educação inclusiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

ALVES, F.; GOUVÊA, M. Inclusão e acessibilidade digital na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2020.

AMORIM DA SILVA, T.; BRUM, L. Cultura escolar e inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BARRETO, J.; GUIMARÃES, R. Desigualdades educacionais durante a pandemia. Salvador: EDUFBA, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BROUGÈRE, G. A ludicidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMARGO, L.; BOSA, C. Interações sociais na primeira infância. São Paulo: Cortez, 2009.

CNE/CP. Orientações para atividades escolares não presenciais na educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

COSTA, A.; REIS, P. Desafios da inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2023.

FERREIRA, L.; SILVA, R. Formação docente e inclusão. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FONSECA, V. Educação inclusiva: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2015.

FOUCAULT, M. História da loucura na idade clássica. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. Inclusão escolar: práticas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, E.; LIMA, D. Família e escola: parceria na educação inclusiva. Recife: UFPE, 2023.

JANNUZZI, R. História da educação especial no Brasil. São Paulo: Summus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brincar e aprendizagem na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: o que é, por que é, como fazer. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: fundamentos e práticas. São Paulo: Moderna, 2011.

MARTINS, R.; ALVES, J. Benefícios da educação inclusiva. Brasília: INEP, 2023.

MELO, C.; SANTOS, A. Interdisciplinaridade na educação inclusiva. São Paulo: Cortez, 2024.

MICHELS, D. Educação especial no Brasil: evolução histórica. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MORAES, L.; PEREIRA, H. Materiais didáticos e tecnologias assistivas na inclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

OMOTE, R. Inclusão escolar: políticas e práticas. São Paulo: Penso, 2018.

OZAKI, F.; LOBO, T. Avaliação pedagógica adaptada para educação inclusiva. Curitiba: Editora UFPR, 2023.

PEREIRA, F.; NASCIMENTO, C. Legislação e efetivação da inclusão escolar. Recife: UFPE, 2023.

RAMOS, S.; OLIVEIRA, M. Educação inclusiva: políticas, práticas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, F.; COSTA, L. Infraestrutura escolar e acessibilidade. Salvador: EDUFBA, 2022.

SANTOS, M. Educação em tempos de pandemia. São Paulo: Moderna, 2020.

SANTOS, R.; MITJÁNS, A. Escola inclusiva: práticas e desafios. São Paulo:
Cortez, 2017.

SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. Educação inclusiva e direitos hu-

manos. São Paulo: WVA, 2010.

SILVA, F.; MENDES, P. Desigualdades na educação inclusiva no Brasil. Brasília: INEP, 2022.

SILVA, J.; PEREIRA, R. Transformações educacionais e inclusão escolar. Porto Alegre: Artmed, 2024.

SOUZA, A.; CARVALHO, M. Inclusão escolar: avaliação contínua e adaptativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTE, MÚSICA E EXPRESSÃO

SANDRA REGINA ALVES DE PAULA

RESUMO
A arte, em suas diversas formas, é uma das principais manifestações da identidade humana, permitindo a comunicação de sentimentos, ideias e experiências que muitas vezes não cabem nas palavras. A música, como expressão artística universal, tem o poder de atravessar fronteiras culturais e linguísticas, conectando pessoas por meio do som, do ritmo e da emoção. Desde as civilizações antigas, a música acompanha rituais, celebrações e momentos cotidianos, servindo como meio de expressão coletiva e individual. Ela reflete o contexto histórico e social de cada época, revelando mudanças de valores, comportamentos e visões de mundo. A expressão artística, seja através do corpo, da voz ou dos instrumentos, representa liberdade criativa e sensibilidade. Na educação, a arte e a música exercem papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos. Estimulam a criatividade, a concentração e o senso crítico, além de favorecerem o trabalho em grupo e a empatia. Através da expressão artística, é possível compreender melhor a si mesmo e o outro, criando pontes entre diferentes realidades. No mundo contemporâneo, onde a tecnologia transforma a forma de produzir e consumir arte, a música continua sendo um espaço de resistência e autenticidade. Em suma, arte, música e expressão são elementos essenciais para a construção da humanidade, pois traduzem o invisível, comunicam o indizível e mantêm viva a essência criadora do ser humano.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Música; Expressão.

INTRODUÇÃO

A arte é, desde os primórdios da humanidade, uma das formas mais autênticas e poderosas de comunicação e expressão. Antes mesmo da escrita, o ser humano já utilizava desenhos, sons, movimentos e símbolos para representar o mundo ao seu redor e dar sentido às suas experiências. Pinturas rupestres, cantos tribais e danças rituais eram mais do que simples manifestações estéticas: eram modos de existir, de se conectar com o sagrado, de registrar acontecimentos e de compartilhar emoções. Assim, compreender a arte é compreender parte essencial da própria história da humanidade.

Entre as inúmeras linguagens artísticas que emergiram ao longo do tempo, a música ocupa um papel especial. Ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, racional e emocional, concreta e abstrata. A música é capaz de tocar o inconsciente, despertar lembranças, provocar sentimentos e criar vínculos entre pessoas de diferentes origens e culturas. Não há sociedade sem música, pois ela está presente em rituais, celebrações, manifestações políticas, religiosas e também no cotidiano simples das pessoas. Sua força está justamente na capacidade de expressar o que as palavras muitas vezes não conseguem traduzir.

Falar sobre arte, música e expressão é, portanto, falar sobre humanidade, sensibilidade e criatividade. Essas dimensões se entrelaçam e formam um campo de estudo que ultrapassa o aspecto técnico e adentra o terreno da emoção, da percepção e da vivência. A arte, em todas as suas formas, é um reflexo da alma humana e, ao mesmo tempo, um espelho da sociedade em que está inserida. Por meio dela, o indivíduo manifesta seus sentimentos mais profundos, suas críticas ao mundo, seus sonhos e suas lutas. A música, nesse contexto, surge como uma das expressões mais completas, pois integra ritmo, melodia, harmonia e poesia, criando uma linguagem universal que fala diretamente ao coração.

Na contemporaneidade, em meio a transformações tecnológicas e culturais intensas, a arte e a música continuam exercendo papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de identidades. Em um mundo cada vez mais acelerado e digital, a expressão artística se torna um espaço de resistência, um refúgio emocional e uma ferramenta de reflexão social. Plataformas digitais, por exemplo, democratizaram o acesso à produção e à divulgação musical, permitindo que novas vozes e estilos se espalhem pelo mundo, rompendo barreiras geográficas e cultu-

rais. Entretanto, ao mesmo tempo em que ampliam o alcance da arte, esses avanços também impõem desafios, como a superficialização do consumo artístico e a perda de experiências coletivas que antes eram vividas de forma mais intensa e presencial.

A expressão artística também é essencial para o desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos — cognitivo, emocional, social e cultural. Desde a infância, o contato com a arte e a música estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento criativo. Crianças que têm acesso a atividades artísticas tendem a desenvolver melhor a empatia, a concentração e a capacidade de interpretar o mundo de maneira crítica. No campo educacional, a arte não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um componente indispensável à formação integral do ser humano. Ela desperta o senso estético, incentiva o respeito à diversidade e fortalece a expressão individual.

Ao longo da história, a arte e a música também se mostraram ferramentas poderosas de transformação social. Grandes movimentos culturais, como o Renascimento, o Romantismo, o Modernismo e as manifestações artísticas contemporâneas, demonstram que a criação artística está sempre ligada às mudanças de pensamento e às revoluções sociais. A música popular, por exemplo, desempenhou papel decisivo em movimentos políticos e sociais, dando voz a grupos marginalizados e promovendo a conscientização sobre temas como igualdade, liberdade e justiça. Cada canção, cada ritmo e cada melodia carregam um contexto histórico e emocional que dialoga com o tempo em que foram criados.

Além disso, a arte é uma forma de diálogo entre gerações. Ela preserva a memória coletiva, mantém vivas as tradições e, ao mesmo tempo, abre espaço para a inovação. A música tradicional de um povo, por exemplo, carrega valores, crenças e modos de vida que atravessam séculos, enquanto os novos gêneros musicais mostram como a cultura está em constante movimento. Assim, a expressão artística é, simultaneamente, memória e invenção, passado e futuro, raiz e transformação.

Outro aspecto fundamental é o caráter terapêutico da arte e da música. A expressão artística pode atuar como uma forma de cura emocional e psicológica, auxiliando na liberação de sentimentos reprimidos e no equilíbrio interior. A musicoterapia, por exemplo, é uma área que comprova cientificamente o poder da música no tratamento de distúrbios emocionais, neurológicos e comportamentais. Ao se expressar artisticamente, o ser humano encontra um meio de se reconectar consigo mesmo, aliviar tensões e encontrar sentido em suas experiências.

Neste trabalho, a proposta é compreender a arte, a música e a expressão como fenômenos interligados que revelam a essência da humanidade. Mais do que simples produções culturais, essas manifestações são linguagens universais que comunicam o que há de mais profundo no ser humano. A pesquisa busca destacar a importância dessas expressões tanto na formação individual quanto na construção social, analisando seu papel histórico, educacional, emocional e cultural.

Além disso, pretende-se discutir como a arte e a música se adaptam e se reinventam em meio às mudanças do século XXI. A globalização e as tecnologias digitais transformaram não apenas a forma de produzir arte, mas também de senti-la e compartilhá-la. A expressão, antes limitada por contextos locais, agora se expande em rede, permitindo novas conexões, novas estéticas e novos significados. Essa dinâmica contemporânea traz à tona reflexões sobre autenticidade, pertencimento e o papel do artista em uma sociedade cada vez mais interconectada.

Portanto, abordar o tema “Arte, Música e Expressão” é reconhecer que a arte é vital, que a música é um espelho da alma humana e que a expressão é o fio condutor entre o sentir e o comunicar. Através delas, o ser humano se faz presente no mundo, deixa marcas, constrói memórias e transforma realidades. Mais do que um objeto de estudo, a arte é uma experiência viva, que pulsa no cotidiano, que emociona, questiona e inspira. E é justamente essa capacidade de transformar e de expressar o invisível que torna a arte e a música elementos indispensáveis para compreender o que é ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A arte é um campo vasto e plural que abran-

ge inúmeras formas de expressão humana. Ela não pode ser compreendida apenas como um produto estético, mas como uma experiência existencial. Cada obra de arte, seja uma pintura, uma canção, uma escultura ou uma performance, nasce de uma necessidade interna de comunicar algo que ultrapassa o discurso verbal. O artista transforma sentimentos, ideias e visões em símbolos, cores, sons e gestos, traduzindo o invisível em formas perceptíveis. É justamente nessa capacidade de transformar o imaterial em concreto que reside a essência da arte como expressão.

A música, por sua vez, é uma das manifestações mais completas dessa arte expressiva. Ela combina ritmo, melodia, harmonia e tempo, construindo pontes entre o som e a emoção. O poder da música está em sua universalidade: não importa a língua, a cultura ou o contexto, a música é compreendida de forma intuitiva. Ela tem a capacidade de unir povos, despertar memórias e transformar estados emocionais. Uma simples sequência de notas pode evocar alegria, tristeza, saudade ou esperança. Isso ocorre porque a música atua diretamente nas emoções humanas, mobilizando sentimentos e lembranças que muitas vezes não encontram palavras.

Ao longo da história, a música sempre acompanhou a evolução da humanidade. Nos tempos antigos, ela era parte integrante de rituais religiosos e cerimônias sociais. Na Idade Média, esteve a serviço da fé, com os cantos gregorianos elevando o espírito e criando uma atmosfera de devoção. Durante o Renascimento e o Barroco, a música se sofisticou, incorporando novas técnicas e instrumentos, e se consolidando como forma de arte erudita. Já na modernidade, com a invenção da imprensa e depois da gravação sonora, ela se tornou mais acessível, democratizando-se e chegando a todos os públicos. Cada época deixou sua marca sonora e, com ela, um retrato de suas crenças, valores e modos de viver.

A música também é um espelho das transformações sociais. Nos séculos XIX e XX, ela foi usada como ferramenta de protesto, resistência e libertação. Canções marcaram movimentos de direitos civis, lutas políticas e transformações culturais. O rock dos anos 60 e 70, por exemplo, foi símbolo de rebeldia e questionamento. O samba e o rap, no Brasil, tornaram-se vozes de comunidades marginalizadas, denunciando desigualdades e expressando identidades. Através da música, grupos sociais encontraram uma forma legítima de existir e de se afirmar em meio a um sistema que muitas vezes os silencia.

A arte, de modo geral, também cumpre esse papel de resistência. Ela nasce da liberdade criativa, mas também da necessidade de expressar o que não pode ser dito abertamente. Em contextos de opressão, censura ou injustiça, o artista transforma sua obra em manifesto. Uma pintura, uma letra de música, uma performance ou uma escultura podem ser gestos políticos e poéticos ao mesmo tempo. A arte incomoda, provoca e questiona. Ela faz pensar, desperta o senso crítico e convida à reflexão sobre o mundo. Por isso, é impossível dissociar arte e sociedade: toda criação artística carrega um diálogo com o tempo em que foi produzida.

No campo da expressão pessoal, a arte é igualmente transformadora. Ela permite que o indivíduo entre em contato com seu próprio mundo interior. O ato de criar é, em si, um processo terapêutico. Ao pintar, compor, cantar ou dançar, a pessoa organiza suas emoções, traduz seus conflitos e encontra alívio. Essa é uma das razões pelas quais a arte é amplamente utilizada em contextos terapêuticos e educacionais. A musicoterapia, por exemplo, tem mostrado resultados expressivos em tratamentos de ansiedade, depressão e até reabilitação neurológica. O som, por seu caráter vibracional, atua diretamente no corpo e na mente, promovendo bem-estar e equilíbrio.

Na educação, a arte e a música ocupam um papel essencial. Elas desenvolvem habilidades que vão além do campo artístico, como concentração, disciplina, empatia e criatividade. O aprendizado musical, por exemplo, estimula o raciocínio lógico e matemático, já que envolve ritmo, tempo e proporção. Ao mesmo tempo, fortalece a sensibilidade e a expressão emocional. O ensino da arte nas escolas ajuda os alunos a compreender o mundo de forma mais ampla e humana. Ele amplia horizontes, incentiva a imaginação e forma cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Infelizmente, ainda há uma tendência de

desvalorização das disciplinas artísticas no ambiente escolar, muitas vezes vistas como "complementares" e não essenciais. Essa visão reducionista ignora o papel formador da arte na construção da identidade e na promoção da sensibilidade. Através da arte, os alunos aprendem a observar, interpretar e criar. Eles desenvolvem o olhar estético e aprendem a respeitar as diferenças culturais. Mais do que uma ferramenta de ensino, a arte é um meio de humanização.

Outro ponto importante é o impacto da tecnologia sobre a arte e a música contemporâneas. O avanço tecnológico modificou profundamente a forma como a arte é produzida, distribuída e consumida. A era digital democratizou o acesso à criação: hoje, qualquer pessoa pode compor, gravar e divulgar suas músicas utilizando apenas um computador ou um celular. Isso ampliou o campo da expressão e deu voz a artistas independentes, que antes ficavam à margem da indústria cultural. Plataformas como YouTube, Spotify e redes sociais tornaram-se palcos globais, permitindo que a arte circule livremente e alcance diferentes públicos.

Por outro lado, essa mesma revolução trouxe desafios significativos. A rapidez do consumo digital gerou uma cultura de imediatismo, em que a arte muitas vezes é reduzida a conteúdo efêmero. A música, por exemplo, é ouvida em fragmentos, pulada antes do fim, ou usada apenas como trilha sonora para vídeos curtos. Isso altera a relação entre público e obra, tornando o ato de ouvir algo menos contemplativo e mais superficial. Ainda assim, mesmo nesse contexto, a música continua encontrando maneiras de tocar o ser humano. Ela se adapta aos novos tempos, reinventando-se em formatos, gêneros e linguagens.

A tecnologia também expandiu as possibilidades criativas. Artistas visuais utilizam softwares e ferramentas digitais para explorar novas formas de expressão. Músicos experimentam sons eletrônicos, misturam estilos e criam fusões culturais inéditas. A arte digital e a música eletrônica, por exemplo, desafiam as fronteiras entre o humano e o tecnológico, questionando o papel do artista e a própria natureza da criação. Essa integração entre arte e tecnologia é um reflexo da era contemporânea, em que o ser humano busca novas maneiras de se expressar e de compreender sua relação com o mundo digital.

No campo social, a arte e a música continuam exercendo um papel de aproximação entre as pessoas. Em comunidades, projetos culturais e oficinas artísticas funcionam como espaços de inclusão e pertencimento. Jovens que têm acesso à música e à arte encontram nesses ambientes uma forma de canalizar suas emoções e descobrir seus talentos. Em muitos casos, esses projetos se tornam instrumentos de transformação social, reduzindo índices de violência, promovendo autoestima e criando oportunidades. A arte, nesse sentido, não é apenas estética, mas também ética e social.

Culturalmente, a música também serve como uma ponte entre gerações. Ela preserva tradições e, ao mesmo tempo, se renova constantemente. Cada região, cada povo e cada grupo social possui sua identidade sonora. O Brasil, por exemplo, é um dos países mais ricos musicalmente do mundo. Do samba ao forró, do maracatu ao funk, do sertanejo ao rap, cada estilo representa um modo de ser e de viver. Essa diversidade é uma expressão viva da pluralidade cultural brasileira. A música conta histórias, guarda memórias e cria laços afetivos que atravessam o tempo.

Do ponto de vista filosófico, a arte e a música também levantam reflexões sobre a essência da existência humana. Por que criamos? Por que sentimos a necessidade de transformar emoções em formas e sons? A resposta pode estar no fato de que o ser humano é, por natureza, simbólico. Ele precisa dar significado ao mundo e a si mesmo, e a arte é um dos caminhos mais profundos para isso. Criar é uma forma de existir, de afirmar presença no mundo e de encontrar sentido em meio ao caos da vida. A expressão artística, portanto, é uma maneira de deixar marcas, de comunicar a própria humanidade.

A arte também é uma linguagem de emoções. Ao contrário da linguagem verbal, que busca clareza e objetividade, a arte se alimenta da ambiguidade e do mistério. Uma mesma obra pode provocar diferentes interpretações, dependendo do olhar e da experiência de quem a observa. Esse diálogo entre obra e público é o que torna a arte

viva e inesgotável. A música, especialmente, exemplifica isso: uma canção pode significar algo distinto para cada ouvinte, mas em todos desperta algum tipo de emoção. É nesse espaço de múltiplas interpretações que a arte cumpre sua função mais profunda — a de conectar seres humanos em sua diversidade.

Além disso, a arte e a música possuem o poder de transcender o tempo. Obras criadas há séculos ainda emocionam, inspiram e provocam reflexões. Uma sinfonia de Beethoven, uma pintura de Van Gogh ou uma canção popular atravessam gerações porque falam de sentimentos universais: amor, dor, esperança, saudade, fé. Esses sentimentos são eternos, e a arte é o veículo que os mantém vivos. Por isso, estudar arte e música é também estudar a própria condição humana, suas angústias e suas alegrias, suas buscas e suas contradições.

No contexto contemporâneo, marcado por crises políticas, sociais e ambientais, a arte volta a ser um espaço de resistência e de conscientização. Artistas e músicos utilizam suas obras para discutir temas como desigualdade, racismo, gênero e sustentabilidade. A arte se torna voz daqueles que muitas vezes não são ouvidos. Ela denuncia, emociona e inspira mudança. Mais do que entretenimento, a arte é instrumento de transformação e ferramenta de diálogo entre diferentes realidades.

Assim, o estudo da arte, da música e da expressão revela muito mais do que técnicas e estilos. Ele nos mostra que criar é um ato profundamente humano, que expressar é uma necessidade vital e que a sensibilidade é um dos maiores patrimônios da nossa espécie. Em um tempo em que o ritmo da vida parece cada vez mais acelerado e mecanizado, a arte surge como um convite à pausa, à escuta e ao sentir. É através dela que reencontramos o que há de mais essencial: a nossa capacidade de imaginar, de criar e de nos emocionar.

A arte, em todas as suas manifestações, é uma ponte entre o interior do ser humano e o mundo que o cerca. Quando um artista cria, ele não apenas dá forma a algo externo, mas também se revela. Cada traço, cada som e cada gesto é um pedaço de sua alma compartilhado com o outro. É por isso que a arte tem a capacidade de emocionar — porque fala uma linguagem que é, ao mesmo tempo, pessoal e universal. A música, por exemplo, nasce muitas vezes de experiências íntimas, mas ao ser ouvida por outros, ganha novos significados. Uma canção composta em um momento de dor pode se tornar trilha sonora de esperança para outra pessoa. Esse é o milagre da expressão artística: ela é individual na criação, mas coletiva na experiência.

O processo criativo, entretanto, não é algo simples nem totalmente racional. Criar é mergulhar em zonas profundas da mente e do coração, onde o pensamento lógico dá lugar à intuição e à sensibilidade. O artista, ao compor ou pintar, está em diálogo consigo mesmo, buscando traduzir algo que sente, mas que não sabe dizer. A arte é, portanto, um exercício de escuta interior. Por isso, ela exige tempo, entrega e coragem. Criar é se despir de máscaras, é se permitir ser vulnerável diante do mundo. E é justamente essa vulnerabilidade que torna a arte tão poderosa e verdadeira.

A expressão artística também se alimenta das experiências vividas. Cada época, cada sociedade e cada cultura influenciam o modo como a arte se manifesta. A música de uma geração reflete seus anseios, suas dores e suas esperanças. O samba nasceu dos encontros entre culturas africanas e europeias, carregando em seu ritmo tanto a alegria quanto a resistência. O blues, nos Estados Unidos, surgiu da dor e da luta dos afrodescendentes. Já o rap, nas periferias urbanas, se transformou em voz política e instrumento de identidade. Essas expressões mostram que a arte é um espelho do contexto social — e, mais do que isso, uma ferramenta de sobrevivência e transformação.

Em tempos de crise, a arte floresce com ainda mais força. Quando as palavras falham, o gesto, o som e a imagem assumem o papel de dizer o indizível. A história está repleta de exemplos em que a arte foi refúgio e resistência. Poetas que escreveram em meio à guerra, músicos que cantaram a liberdade durante ditaduras, pintores que denunciaram injustiças com cores e traços. Nessas situações, a arte se torna mais do que expressão — torna-se um ato de coragem. Criar em

tempos difíceis é afirmar a vida diante do caos, é dizer "estamos aqui" mesmo quando o silêncio é imposto.

A relação entre arte e sociedade é, portanto, profundamente simbiótica. A arte se alimenta da realidade e, ao mesmo tempo, a transforma. Um filme, uma música ou uma pintura podem mudar mentalidades, questionar estruturas e inspirar movimentos sociais. É por meio da arte que muitas pessoas despertam para o senso de empatia, de justiça e de pertencimento. A arte tem o poder de humanizar, de ampliar o olhar e de romper barreiras culturais. Ela nos lembra que somos parte de algo maior, que nossas emoções e histórias, embora únicas, se conectam com as dos outros.

Outro aspecto essencial da arte é sua presença cotidiana. Embora muitas vezes associemos arte apenas a grandes obras ou artistas renomados, ela está em todo lugar: na forma como alguém arruma sua casa, no modo de vestir, na escolha de palavras, no preparo de uma refeição. A arte está nos pequenos gestos que carregam intenção, beleza e sensibilidade. Quando uma pessoa canta enquanto trabalha, quando um grupo dança nas ruas, quando uma criança desenha o que sente — tudo isso é arte. É a expressão espontânea do humano. Essa dimensão cotidiana da arte mostra que ela não pertence apenas aos museus ou aos palcos, mas à vida em sua plenitude.

A música também desempenha papel fundamental nesse cotidiano. Ela acompanha as pessoas nos momentos mais diversos: nas festas, nas despedidas, nas viagens e nas memórias. Muitas vezes, basta ouvir uma melodia para ser transportado a um momento do passado, revivendo sensações e sentimentos. Isso acontece porque a música se liga à memória afetiva. O cérebro associa sons e ritmos a emoções, criando conexões profundas que permanecem ao longo dos anos. Uma canção pode ser um portal para o tempo, uma forma de reviver o que já foi. Essa capacidade de despertar lembranças é uma das razões pelas quais a música é tão presente e indispensável na vida humana.

Na educação, a música e a arte não apenas ensinam conteúdos, mas também desenvolvem o ser integral. Um aluno que aprende a tocar um instrumento ou a pintar uma tela aprende, ao mesmo tempo, sobre disciplina, paciência e colaboração. Aprende a lidar com erros, a valorizar o processo e não apenas o resultado. Além disso, o fazer artístico estimula o pensamento criativo, que é essencial em qualquer área da vida. O artista é, por natureza, um solucionador de problemas: ele experimenta, combina, transforma. Essa capacidade de criar e reinventar é cada vez mais valorizada em um mundo em constante mudança.

Entretanto, é importante compreender que nem todos têm acesso igual à arte e à cultura. Em muitas regiões, a ausência de políticas públicas e o descaso com a educação artística limitam as oportunidades de expressão. A arte deveria ser um direito básico, mas ainda é tratada como privilégio. Projetos culturais comunitários, quando existem, mostram o quanto a arte pode mudar realidades. Jovens que encontram na música um caminho, que descobrem no teatro uma forma de falar sobre si, ou que veem na pintura uma maneira de se expressar — todos eles são exemplos de como a arte é capaz de transformar vidas. Ela dá voz, cria pertencimento e abre horizontes.

A música, por exemplo, não precisa de tradução. Uma canção japonesa pode emocionar um brasileiro, uma melodia africana pode inspirar um europeu. O som ultrapassa fronteiras. Ele comunica o essencial: o sentimento. Por isso, diz-se que a música é a linguagem universal. Ela não pertence a um povo ou a uma classe — pertence à condição humana. O ritmo do coração, o compasso da respiração e o som da voz são os primeiros elementos musicais que carregamos desde o nascimento. Somos seres naturalmente musicais, e é por isso que a música nos acompanha desde sempre.

A expressão artística, contudo, não se limita à criação de obras. Ela está também na maneira como interpretamos e experimentamos o mundo. Quando alguém contempla uma pintura ou ouve uma sinfonia, não é um espectador passivo. Há uma troca invisível entre obra e observador, entre som e ouvinte. O sentido da arte se completa nesse encontro. É o olhar de quem vê, o ouvido de quem escuta, o corpo de quem sente que dão vida à criação. Essa interação faz da arte algo vivo, em constante transformação.

A cada nova leitura, uma obra se renova. Ela não envelhece, apenas se reinventa nas percepções de quem a experimenta.

Nos tempos atuais, essa relação entre arte e público ganhou novos contornos. Com a internet e as redes sociais, qualquer pessoa pode criar, divulgar e compartilhar suas produções. Isso abriu portas para artistas antes invisíveis, que agora encontram espaço para expressar suas vozes. Ao mesmo tempo, a superexposição e o ritmo acelerado de consumo geram um novo desafio: como manter a profundidade e a autenticidade da arte em meio à efemeridade das telas? A resposta talvez esteja na própria essência da expressão humana. Mesmo diante da velocidade do mundo digital, a necessidade de se expressar continua sendo a mesma. A arte se adapta, mas não perde seu propósito: comunicar o que há de mais verdadeiro em nós.

A tecnologia, quando usada com sensibilidade, pode ser aliada da arte. Softwares de edição, plataformas de composição e espaços virtuais permitem novas formas de criação. Há artistas que utilizam inteligência artificial para compor músicas, misturando o humano e o digital em experiências inéditas. Essa fusão levanta debates éticos e filosóficos sobre autoria e emoção. Pode uma máquina criar arte? A resposta depende de como entendemos o conceito de criação. Se a arte é expressão de consciência e emoção, então talvez o elemento humano continue sendo insubstituível. A tecnologia pode ampliar os meios, mas o impulso criador ainda nasce do coração e da mente humana.

Outro ponto relevante é o papel da arte na saúde emocional das pessoas. Em um mundo cada vez mais ansioso e sobrecarregado, a expressão artística oferece uma forma de cuidado e equilíbrio. Cantar, dançar, escrever ou desenhar são maneiras de aliviar tensões e de reconectar-se com o presente. A arte nos convida à pausa, à contemplação e ao sentir. Ela rompe o automatismo da rotina e nos devolve a capacidade de admirar o simples. Um pôr do sol, uma melodia suave ou uma cena de teatro podem ser experiências de cura. Elas lembram que a vida não é apenas produção, mas também emoção.

A música, em especial, tem efeito direto sobre o corpo e a mente. Estudos mostram que certas frequências sonoras reduzem o estresse, melhoram o humor e até fortalecem o sistema imunológico. Isso explica por que a música está presente em terapias, meditações e ambientes hospitalares. Mais do que entretenimento, ela é ferramenta de conexão e equilíbrio. Através do som, o ser humano reencontra sua harmonia interior. Quando cantamos, vibramos junto com o mundo. Essa comunhão sonora nos torna mais conscientes de nossa própria existência.

Por fim, é preciso reconhecer que a arte e a música são pilares da nossa identidade coletiva. Elas guardam a história, traduzem o presente e apontam para o futuro. Um povo sem arte é um povo sem memória, sem voz. Valorizar a cultura é valorizar a própria humanidade. Cada canção, cada obra e cada expressão artística são fragmentos do que somos — e é nesse mosaico de sons, cores e formas que a humanidade se reconhece. A arte nos lembra que, apesar das diferenças, compartilhamos o mesmo desejo de sentir, criar e nos conectar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim desta reflexão sobre arte, música e expressão é, na verdade, abrir novas portas de entendimento sobre o que significa ser humano. A arte é muito mais do que uma forma de entretenimento ou um adorno cultural: ela é uma necessidade vital. Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a arte é um espelho da alma humana, um espaço de comunicação profunda entre o eu e o mundo. É pela arte que o ser humano traduz sentimentos, compartilha experiências e dá sentido ao que vive. E entre todas as formas de arte, a música se destaca por sua capacidade de emocionar, unir e transformar.

A música é uma linguagem universal, que dispensa traduções e atravessa fronteiras. Ela é capaz de conectar pessoas de diferentes culturas, idades e origens, pois fala diretamente ao coração. Uma melodia pode expressar aquilo que as palavras não alcançam; pode consolar, inspirar, fazer lembrar ou simplesmente acolher. É nesse poder simbólico e emocional que reside sua grandeza. Quando um som ecoa e desperta algo em quem o ouve, estabelece-se um diálogo silencioso, mas profundo, entre criador e

ouvinte. Esse diálogo é o que mantém viva a arte — o encontro entre quem sente e quem se permite sentir.

Compreender a importância da arte e da música na vida humana é compreender também a necessidade de preservar a sensibilidade em um mundo cada vez mais mecanizado e impessoal. Vivemos em uma época em que tudo é acelerado, em que o consumo rápido e o imediatismo dominam as relações. Nesse cenário, a arte se torna um respiro, um contraponto ao ritmo frenético da modernidade. Ela nos convida à pausa, à escuta, à contemplação. Nos lembra que o tempo de sentir é diferente do tempo de produzir, e que a vida precisa de beleza tanto quanto de razão. A arte, portanto, é um ato de resistência emocional e espiritual.

Durante esta pesquisa, também ficou claro que a arte é uma força transformadora — tanto no indivíduo quanto na sociedade. Ela educa, sensibiliza, provoca e desperta. Ao entrar em contato com a arte, o ser humano amplia sua percepção e fortalece seu senso crítico. Aprende a observar o mundo com outros olhos, a valorizar a diversidade e a reconhecer o poder da imaginação. No campo social, a arte tem sido instrumento de luta e inclusão. Em comunidades marginalizadas, projetos culturais e musicais têm mudado vidas, oferecendo novas perspectivas e fortalecendo identidades. Onde o Estado falha, a arte muitas vezes chega como cura, voz e esperança.

Além disso, a arte é também um espaço de memória e de pertencimento. Cada canção, cada obra, carrega em si a história de um povo, suas dores e alegrias, suas tradições e sonhos. Através da arte, preservamos quem fomos e reinventamos quem somos. Ela nos permite olhar para o passado com respeito e para o futuro com imaginação. O artista é, nesse sentido, um guardião de sensibilidades, alguém que traduz o espírito de sua época em formas sensoriais que resistem ao tempo. E mesmo quando tudo muda — a tecnologia, os costumes, os valores — a arte continua a pulsar, adaptando-se e se reinventando.

A música, especialmente, tem acompanhado a humanidade em todas as suas fases. Desde os tambores tribais até as plataformas digitais, ela esteve presente nos momentos de celebração e também nos de luto. É uma testemunha da nossa trajetória e uma aliada nas nossas emoções. Ela nos acompanha quando estamos sós e nos une quando estamos juntos. É expressão de liberdade, mas também de pertencimento. Por meio dela, aprendemos a sentir com mais profundidade, a escutar com mais atenção e a compreender com mais empatia. A música é, portanto, uma forma de linguagem que nos reconcilia com o essencial.

Outro ponto que merece destaque é o papel da arte e da música na educação e no desenvolvimento humano. Quando uma criança é estimulada a desenhar, cantar ou dançar, ela está aprendendo muito mais do que uma habilidade técnica: está aprendendo a pensar, a expressar-se e a lidar com suas emoções. A arte desperta o senso estético, fortalece a autoestima e incentiva o respeito à diversidade. Em um mundo onde a competitividade e a tecnologia muitas vezes afastam o ser humano de sua essência, a arte reaproxima o indivíduo de sua própria humanidade. Educar pela arte é formar cidadãos mais sensíveis, criativos e conscientes de seu papel no mundo.

Também é importante reconhecer o papel das novas tecnologias na expansão da arte e da música. O ambiente digital abriu novas possibilidades de criação e acesso, democratizando a produção artística e dando visibilidade a vozes antes invisíveis. Hoje, qualquer pessoa com um celular pode compor, gravar e compartilhar sua arte com o mundo. Essa revolução trouxe oportunidades e desafios: se por um lado ampliou o alcance das expressões artísticas, por outro tornou o consumo mais rápido e, às vezes, mais superficial. Cabe, portanto, ao público e aos artistas cultivarem o equilíbrio entre a inovação e a profundidade, entre o instantâneo e o duradouro.

Apesar dessas transformações, a essência da arte permanece a mesma: o desejo humano de comunicar o invisível. O que muda são as ferramentas, os meios, os contextos — mas o impulso criador é eterno. A arte é uma forma de resistência contra o esquecimento, contra o silêncio e contra a indiferença. É uma maneira de afirmar que, apesar das dores e das incertezas, ainda somos capazes de criar beleza. E é nessa criação que resi-

de nossa esperança. A arte nos lembra que a humanidade não está perdida enquanto houver alguém disposto a transformar sentimento em expressão.

Por fim, é possível afirmar que a arte, a música e a expressão são partes inseparáveis da existência humana. Elas não apenas acompanham nossa trajetória, mas a definem. Através delas, comunicamos o que somos, o que sentimos e o que desejamos ser. A arte é o lugar onde o racional e o emocional se encontram, onde a razão dá espaço à imaginação e onde o invisível ganha forma. Ela é, ao mesmo tempo, espelho e farol: reflete quem somos e ilumina os caminhos que ainda podemos percorrer.

Concluir este trabalho não é encerrar o tema, mas reconhecer sua infinita profundidade. A arte continuará sendo tema de reflexão enquanto houver seres humanos sobre a Terra. Porque enquanto houver alguém que cante, pinte, dance ou escreva, haverá também alguém que sonha — e sonhar é a forma mais pura de expressão. A arte é o fio invisível que nos conecta, que nos humaniza e que nos lembra que, mesmo em um mundo em constante mudança, o essencial continua sendo sentir.

Assim, as considerações finais deste estudo apontam para uma certeza simples, porém fundamental: a arte e a música são o coração pulsante da humanidade. Elas nos ensinam a ver o mundo com mais cor, a ouvir com mais atenção e a viver com mais significado. Que possamos, portanto, continuar cultivando e valorizando todas as formas de expressão, pois é nelas que encontramos o verdadeiro sentido da vida — o de sermos plenamente humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TATIT, Luiz. O cancionista: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA APARECIDA ANTÔNIO REQUENA

RESUMO
A atuação da psicopedagoga na educação infantil representa um elo significativo entre os campos da pedagogia e da psicologia, oferecendo suporte qualificado ao desenvolvimento global da criança. Por meio da escuta sensível, da observação atenta e da intervenção intencional, essa profissional contribui para a identificação e prevenção de dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Sua atuação envolve o acompanhamento do processo de aprendizagem, o apoio à formação docente, o diálogo constante com as famílias e a mediação na criação de ambientes escolares mais acolhedores e estimulantes. Este artigo propõe uma análise teórico-prática sobre essa atuação, destacando cinco eixos fundamentais: o desenvolvimento infantil, a função preventiva do trabalho psicopedagógico, a articulação com a equipe pedagógica, o suporte às famílias e as contribuições para ambientes de aprendizagem que respeitem as necessidades e potencialidades das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Educação infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT
The role of the educational psychologist in early childhood education represents a significant link between the fields of pedagogy and psychology, offering qualified support for the overall development of children. Through sensitive listening, careful observation and intentional intervention, this professional contributes to the identification and prevention of learning difficulties, while promoting more inclusive and effective pedagogical practices. Their role involves monitoring the learning process, supporting teacher training, maintaining constant dialogue with families and mediating in the creation of more welcoming and stimulating school environments. This article proposes a theoretical and practical analysis of this role, highlighting five fundamental axes: child development, the preventive function of the educational psychologist work, coordination with the pedagogical team, support for families and contributions to learning environments that respect the needs and potential of children.
KEY-WORDS: Psychopedagogy; Early childhood education; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. Nesse período, as experiências vivenciadas desempenham papel determinante na formação do sujeito e influenciam diretamente sua trajetória escolar. Por isso, torna-se fundamental que a escola adote um olhar sensível às singularidades de cada criança e às particularidades do processo de aprendizagem. É nesse contexto que a psicopedagogia se insere como um campo interdisciplinar, articulando saberes da pedagogia e da psicologia para compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem de maneira ampla e integrada.

A atuação da psicopedagoga na educação infantil vai além da intervenção clínica em casos já consolidados de dificuldades. Seu trabalho se pauta principalmente na prevenção, dentro do ambiente escolar, promovendo condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Ao colaborar com a organização de ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores, a psicopedagoga busca garantir que cada aluno tenha acesso a experiências educativas que respeitem seu ritmo, suas potencialidades e suas formas singulares de aprender.

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar, reunindo, portanto, conhecimentos de várias ciências e ramos do conhecimento. Busca compreender de forma integradora, o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre em dois espaços: o extraescolar e o intraescolar. Para tanto, analisa todos os elementos que fazem parte desse processo e os fatores que podem condicionar as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem. (GRASSI 2009, p. 124).

Nesse sentido, o papel da psicopedagoga está intimamente ligado à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Sua presença na escola contribui para a construção de uma cultura de escuta, cuidado e respeito à diversidade, fortalecendo vínculos entre os sujeitos do processo educativo. Além disso, ao atuar junto à equipe pedagógica, a psicopedagoga promove momentos de reflexão sobre práticas educativas, metodologias e estratégias de ensino, ampliando a capacidade da escola de responder às demandas do cotidiano escolar de forma mais humanizada e eficaz.

A importância desse trabalho é ainda mais evidente quando se observa que muitas dificuldades de aprendizagem são erroneamente atribuídas a desinteresse ou problemas de comportamento. Na verdade, tais obstáculos podem ter origem em fatores emocionais, sociais ou metodológicos. O olhar interdisciplinar da psicopedagoga permite identificar as causas subjacentes dessas dificuldades, propondo intervenções mais adequadas e favorecendo a superação de barreiras que comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir, de forma aprofundada, a atuação da psicopedagoga na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento das crianças e para a qualificação do trabalho pedagógico. Por meio de fundamentos teóricos e exemplos práticos, pretende-se evidenciar a relevância dessa profissional no contexto escolar, reconhecendo sua importância para a construção de uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com o bem-estar e a aprendizagem de todos.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e multifacetado, que resulta da interação contínua entre aspectos biológicos, emocionais, sociais e culturais. Na primeira infância, a criança atravessa fases intensas de transformação que influenciam diretamente sua forma de perceber, compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a atuação da psicopedagoga torna-se especialmente relevante, uma vez que sua formação interdisciplinar lhe permite compreender as múltiplas dimensões desse desenvolvimento e intervir de forma integrada e sensível. De acordo com Vygotsky (1998, p. 112), o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao seu contexto social, sendo este o espaço privilegiado de mediação da aprendizagem. É justamente nesse ponto que a psicopedagoga exerce seu papel: mediando as relações entre o sujeito, o meio e o conhecimento, de maneira a favorecer o desenvolvimento integral.

Ao considerar o desenvolvimento infantil em sua totalidade, a psicopedagoga evita interpretações apressadas e diagnósticos precipitados, adotando uma postura investigativa pautada na observação sistemática e na escuta qualificada. Seu olhar vai além do desempenho escolar, abrangendo as formas de expressão, de interação e de construção de sentido da criança em seu cotidiano. Como ressalta Pain (1992, p. 45), "a aprendizagem é um processo que envolve o sujeito em sua totalidade, não podendo ser reduzido a técnicas ou métodos específicos". Com base nesse entendimento, o olhar psicopedagógico é voltado para a singularidade de cada criança, respeitando seus ritmos, suas formas próprias de aprender e suas experiências prévias.

No ambiente da educação infantil, a psicopedagoga atua como um elo entre o universo da criança e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Seu trabalho, muitas vezes realizado de maneira discreta e colaborativa, permite identificar sinais de dificuldade que, em situações corriqueiras, poderiam passar despercebidos pelos professores. Essas dificuldades podem se manifestar em diversas áreas, como linguagem, coordenação motora, comportamento ou adaptação ao ambiente escolar. Com base em uma escuta atenta e sensível, a psicopedagoga propõe intervenções que respeitam o tempo e as necessidades de cada criança, contribuindo para a criação de um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

Outro aspecto central da atuação psicopedagógica é o reconhecimento do brincar como principal forma de expressão e aprendizagem na infância. O brincar não é visto apenas como um recurso pedagógico, mas

como uma linguagem autêntica da criança, um meio pelo qual ela organiza suas experiências, elabora conflitos internos e manifesta emoções. Kishimoto (2007, p. 89) enfatiza que "o brincar permite à criança reorganizar suas experiências, elaborar conflitos e expressar sentimentos". Nesse sentido, a psicopedagoga valoriza o lúdico como instrumento de observação e intervenção, compreendendo que é por meio dele que se acessam dimensões simbólicas profundas do desenvolvimento infantil.

Através da mediação lúdica, a psicopedagoga consegue identificar aspectos emocionais e sociais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Medos, inseguranças, dificuldades de socialização e bloqueios afetivos são frequentemente revelados no contexto do brincar, oferecendo subsídios valiosos para a orientação da prática pedagógica. Essas observações são fundamentais para a formulação de estratégias educativas mais coerentes com as necessidades das crianças, além de fortalecerem o vínculo entre aluno e escola. Dessa forma, a atuação psicopedagógica contribui não apenas para a superação de dificuldades, mas também para a construção de um ambiente escolar mais sensível e responsivo.

Por fim, é essencial compreender que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira linear ou padronizada. Cada criança apresenta um percurso singular, com seus próprios tempos, interesses e formas de aprender. A psicopedagoga, ciente dessa diversidade, atua como defensora de uma educação inclusiva, que valoriza as diferenças e reconhece as potencialidades de cada sujeito. Sua intervenção promove a escuta ativa, o respeito à individualidade e a construção de um espaço educativo mais democrático e humanizado, onde todas as crianças possam se desenvolver de forma plena e significativa.

A PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A prevenção das dificuldades de aprendizagem é uma das áreas-chave de atuação da psicopedagoga na educação infantil. Ao identificar precocemente sinais de defasagens no desenvolvimento, a profissional pode intervir de maneira proativa, evitando que pequenos obstáculos evoluam para barreiras mais complexas ao longo do processo escolar. Bossa (2000, p. 73) destaca que "a intervenção preventiva é mais eficaz quando acontece no início do processo de escolarização, antes que as dificuldades estejam consolidadas", evidenciando a importância de ações preventivas desde os primeiros anos de escolarização.

A psicopedagogia pode cooperar com o trabalho realizado na educação infantil, principalmente na prevenção de futuros problemas de aprendizagem, oferecendo meios para que seja melhor trabalhado o desenvolvimento infantil, podendo assim apontar direções para o planejamento de atividades a serem realizadas com as crianças, assim como sinalizar eventuais dificuldades que as crianças dessa faixa etária podem apresentar, e com isso estará contribuindo para a constituição do processo da organização psíquica. (KNEBEL, 2014, p. 282).

Na prática, essa prevenção se materializa por meio de uma abordagem colaborativa com a equipe pedagógica, que envolve a análise contínua do desempenho dos alunos e o acompanhamento de seu desenvolvimento. A psicopedagoga realiza observações sistemáticas nas salas de aula, além de entrevistas com professores e familiares, de modo a identificar possíveis áreas de vulnerabilidade. A partir dessa análise, ela propõe atividades que estimulam aspectos específicos do desenvolvimento, como linguagem, coordenação motora e raciocínio lógico, promovendo a aprendizagem de forma equilibrada e personalizada.

Outro elemento fundamental da prevenção é a abordagem dos fatores emocionais que influenciam a aprendizagem. Muitos alunos apresentam bloqueios emocionais, inseguranças ou dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, o que pode impactar negativamente sua relação com o aprendizado. A psicopedagoga, ao considerar o aspecto afetivo do processo educativo, desempenha um papel fundamental na construção de vínculos positivos entre a criança e o conhecimento, prevenindo o surgimento de sentimentos de fracasso e desmotivação. Ao fortalecer a confiança da criança em sua capacidade de aprender, ela contribui para a formação de

uma base emocional sólida, essencial para o sucesso escolar.

Além do trabalho direto com a criança, a psicopedagoga também desempenha um papel importante na orientação e capacitação das famílias. Por meio de encontros, palestras e conversas individuais, ela esclarece dúvidas e fortalece o papel da família no processo educativo. O engajamento familiar é essencial para garantir que o acompanhamento do desenvolvimento da criança ocorra de forma integrada, tanto no contexto escolar quanto no familiar. Essa parceria entre escola e família é um pilar fundamental na prevenção, pois permite que as estratégias de estímulo sejam complementadas e reforçadas em diferentes ambientes.

Por último, a prevenção das dificuldades de aprendizagem depende de um compromisso institucional com a formação contínua dos profissionais da educação. A psicopedagoga atua também como formadora, promovendo espaços de reflexão e estudo com a equipe pedagógica sobre temas como desenvolvimento infantil, práticas inclusivas, metodologias ativas e avaliação formativa. Essa atuação contribui para a construção de uma cultura escolar mais sensível às necessidades dos alunos, estimulando a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às realidades diversas de cada criança.

A ARTICULAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetividade da atuação psicopedagógica na educação infantil está intimamente ligada à articulação com a equipe pedagógica da escola. Essa colaboração fortalece o trabalho coletivo, possibilitando um olhar mais abrangente sobre o desenvolvimento infantil e uma abordagem integrada no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Conforme Weiss (2004, p. 98) afirma, "o trabalho psicopedagógico no ambiente escolar só ganha sentido quando se insere no cotidiano da prática pedagógica e estabelece um diálogo constante com os professores". Dessa forma, a psicopedagoga torna-se uma parte essencial da equipe escolar, promovendo um trabalho mais colaborativo e eficaz.

O processo colaborativo se inicia com uma escuta mútua entre a psicopedagoga e os professores. A troca de informações sobre o comportamento, a participação e o desempenho dos alunos enriquecem a compreensão do processo de aprendizagem e possibilita intervenções mais precisas. Ao compartilhar observações e hipóteses, os profissionais juntos constroem um diagnóstico mais detalhado das dificuldades encontradas, evitando visões simplistas ou isoladas. Essa troca contínua de conhecimentos e experiências favorece a construção de um ambiente mais inclusivo e sensível às necessidades de cada criança.

Além disso, a psicopedagoga desempenha um papel fundamental na elaboração de estratégias pedagógicas mais inclusivas, que atendem aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Isso se traduz em práticas diferenciadas, como a adaptação de materiais, a diversificação de abordagens pedagógicas e a criação de propostas dinâmicas que atendem às necessidades específicas dos alunos. Com esse suporte, a sala de aula se transforma em um ambiente mais acolhedor e acessível, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção.

Na Educação Infantil especificamente, como se trata de crianças pequenas, estes profissionais podem traçar metas de trabalho com toda a equipe envolvida no processo de ensino, com o objetivo de estudar as diretrizes da Educação Infantil, promover momentos de diálogo com as famílias dentro da instituição, avaliar o contexto social da realidade de seus educandos, desenvolver projetos pedagógico-educacionais, para um trabalho significativo, detectar possíveis dificuldades de aprendizagem ou sociabilidade entre as crianças, orientando os professores e as famílias na busca de soluções eficazes, e tantas outras estratégias que valorizem o potencial de aprendizagem de seus educandos. (LEITE, 2018, p. 5).

Outro aspecto relevante da colaboração psicopedagógica é sua contribuição para a formação contínua dos docentes. Por meio de encontros formativos, rodas de conversa e sessões de estudo, a psicopedagoga estimula a reflexão crítica sobre a prática peda-

gógica, a importância da escuta ativa e os desafios cotidianos enfrentados pelos professores. Esse processo formativo fortalece a autonomia dos educadores, amplia suas capacidades e os prepara melhor para lidar com as complexidades do ambiente escolar, promovendo uma educação de maior qualidade.

Essa parceria se estende também ao planejamento pedagógico da escola, onde a psicopedagoga participa ativamente das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e elaboração de projetos. Sua presença nas decisões estratégicas e na criação de um projeto político-pedagógico mais alinhado com as necessidades dos alunos é fundamental. A psicopedagoga contribui com subsídios teóricos e práticos que enriquecem o trabalho coletivo, garantindo que as propostas pedagógicas sejam inclusivas e humanizadas, e atendam ao princípio de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

É importante ressaltar que essa parceria deve ser baseada no respeito mútuo e na valorização dos saberes de cada profissional. A psicopedagoga não substitui a função do professor, mas a complementa, atuando como uma mediadora entre os sujeitos do processo educativo. Quando essa colaboração é bem estabelecida, os resultados se refletem não apenas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também no fortalecimento da identidade pedagógica da escola, criando um ambiente mais coeso, acolhedor e eficaz.

A ESCUTA ÀS FAMÍLIAS E O APOIO AO CONTEXTO FAMILIAR

A família exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo o primeiro e mais duradouro núcleo de socialização da criança. Nesse contexto, a atuação da psicopedagoga na educação infantil se estende ao acompanhamento e à orientação das famílias, uma vez que essa parceria é essencial para o sucesso do processo educativo. A colaboração estreita entre escola e família favorece a criação de um ambiente escolar participativo, no qual o entendimento das necessidades da criança é ampliado e o apoio ao seu desenvolvimento é fortalecido.

Uma das principais funções da psicopedagoga é promover espaços de escuta ativa com os responsáveis, proporcionando um ambiente acolhedor para que estes expressem suas angústias, dúvidas e percepções sobre o desenvolvimento dos filhos. Esses encontros permitem que a escola compreenda melhor o contexto familiar da criança, identificando fatores que podem influenciar seu comportamento e desempenho escolar. Como afirma Bossa (2000, p. 92), "a compreensão das dificuldades de aprendizagem passa, necessariamente, pela compreensão do contexto familiar". Este olhar atento à realidade familiar contribui para a criação de intervenções mais assertivas e eficazes.

Além disso, a psicopedagoga orienta os familiares quanto a práticas de estímulo ao desenvolvimento da criança fora do ambiente escolar. Recomendações sobre brincadeiras, organização de rotinas, incentivo à linguagem oral e à leitura são algumas das estratégias compartilhadas, ampliando as oportunidades de aprendizagem no contexto doméstico. Esse trabalho de orientação não apenas fortalece os vínculos familiares, mas também contribui para o enriquecimento do repertório de cuidados com a criança, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e integral.

Outro aspecto importante da atuação psicopedagógica é o apoio às famílias nos momentos em que são identificadas dificuldades significativas no desenvolvimento ou na aprendizagem da criança. A psicopedagoga auxilia os responsáveis a compreenderem os encaminhamentos necessários, como avaliações especializadas ou acompanhamento terapêutico, quando indicado. Esse processo exige sensibilidade, pois muitas vezes envolve lidar com sentimentos de medo, culpa ou resistência por parte dos pais, que podem sentir dificuldades em aceitar que o filho precisa de suporte adicional.

Além disso, a psicopedagoga também exerce um papel mediador em situações de conflito entre a família e a escola, buscando estabelecer um diálogo empático e respeitoso. Muitas vezes, desentendimentos surgem devido a expectativas divergentes ou dificuldades de comunicação. Ao intermediar esses momentos, a psicopedagoga contribui para restaurar a confiança, fortalecer a parceria educativa e garantir que todos os envolvidos caminhem juntos em prol do de-

senvolvimento da criança.
A escuta às famílias não deve ser encarada como um ato pontual, mas como uma prática contínua e institucionalizada. A presença ativa da psicopedagoga nas reuniões escolares, eventos pedagógicos e ações comunitárias amplia o envolvimento da escola na vida das famílias, reafirmando seu compromisso com uma educação que respeita e acolhe as diversidades, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e humanizado.

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

A criação de ambientes de aprendizagem que sejam simultaneamente estimulantes e afetivamente seguros é uma das principais contribuições da psicopedagoga no contexto da educação infantil. Sua atuação vai além de aspectos pedagógicos, promovendo espaços que favoreçam a curiosidade, a autonomia, a cooperação e a ludicidade — componentes essenciais para o desenvolvimento e a construção do conhecimento infantil. Como ressalta Oliveira (2002, p. 65), "a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança se sente emocionalmente segura e intelectualmente desafiada".
Dentro desse contexto, a psicopedagoga trabalha em parceria com os professores para organizar o ambiente escolar de maneira a otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve, por exemplo, a escolha cuidadosa dos materiais didáticos, a disposição estratégica dos móveis e a criação de diferentes espaços de atividades. A oferta de jogos e brinquedos apropriados para a faixa etária das crianças também é uma sugestão comum da psicopedagoga. O objetivo é promover a interação das crianças com o meio ambiente, seus colegas e os conteúdos que estão sendo trabalhados, criando, assim, um espaço que favoreça a aprendizagem ativa e engajada.
Um aspecto essencial da intervenção psicopedagógica é a valorização das múltiplas linguagens infantis, como o desenho, a música, o movimento, o teatro e a linguagem oral. Ao estimular essas diferentes formas de expressão, a psicopedagoga amplia as possibilidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, reconhece as singularidades e potencialidades de cada criança. Essa valorização não só contribui para a inclusão de todos, como também desempenha um papel importante na promoção da autoestima e da confiança da criança em seu próprio desenvolvimento.
A psicopedagoga também utiliza os momentos de brincadeira livre como uma ferramenta de observação do comportamento das crianças. Essas interações informais revelam aspectos significativos do desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A partir da análise dessas situações, a profissional pode identificar necessidades de ajustes nas dinâmicas escolares, a fim de promover competências socioemocionais como empatia, cooperação, resolução de conflitos e autorregulação.
Além disso, a psicopedagoga realiza intervenções específicas com grupos pequenos ou com crianças que apresentam dificuldades em determinadas áreas do desenvolvimento. Essas atividades são cuidadosamente planejadas, com foco no resgate de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades específicas e na promoção de motivação para o aprendizado. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica se integra diretamente ao trabalho educativo, sendo uma ação complementar e contínua no processo de aprendizagem, e não algo isolado ou secundário.
A atuação da psicopedagoga contribui para a construção de uma cultura escolar pautada no cuidado, no acolhimento e no respeito às diferenças. Ao promover ambientes mais afetivos e estimulantes, ela ajuda a escola a cumprir sua missão de ser um espaço de aprendizado, de desenvolvimento e de construção de sentido para a criança, formando um alicerce para sua trajetória educacional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da psicopedagoga na educação infantil representa um marco importante na busca por uma escola mais inclusiva, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Sua atuação é fundamental não apenas para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, mas também para o fortalecimento do trabalho docente, a valorização da participação das famílias no processo educativo e a criação de ambientes

mais acolhedores e estimulantes.

Ao adotar uma abordagem que considera a criança em sua totalidade, a psicopedagoga vai além do diagnóstico e das intervenções pontuais, promovendo práticas educativas que priorizam a escuta, o afeto e o respeito à singularidade de cada criança. Seu trabalho é essencial para o fortalecimento dos vínculos entre todos os sujeitos da escola, contribuindo para a construção de uma pedagogia mais reflexiva, colaborativa e democrática.

Embora os desafios enfrentados pela psicopedagoga sejam consideráveis — incluindo a valorização de sua profissão, a necessidade de formação contínua e a articulação com as demais instâncias da instituição escolar —, os resultados obtidos com sua intervenção demonstram a relevância de sua atuação para o sucesso da aprendizagem e para a promoção da saúde emocional das crianças. Portanto, é imprescindível que as escolas reconheçam e ampliem o espaço da psicopedagoga em seus quadros, investindo em sua formação, escuta e participação ativa no cotidiano escolar. Somente dessa forma será possível garantir uma educação infantil verdadeiramente comprometida com o bem-estar e com o desenvolvimento pleno de todas as crianças, permitindo que cada uma delas alcance seu potencial de forma saudável e significativa.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRASSI, Tânia Mara. Psicopedagogia: um olhar, uma escuta. Curitiba. Ibpex, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KNEBEL, Cassiane. O lúdico na educação infantil: uma visão psicopedagógica. Travessias, v. 8, n. 2, p. 117-132, 2014. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10952. Acesso em: 10 mai. 2025.

LEITE, Eva Batista. A aprendizagem da criança na Educação Infantil e as contribuições da Psicopedagogia neste processo. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/05/02-Artigo-A-APRENDIZAGEM-DA-CRIAN%C3%87A-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-EVA-BATISTA-LEITE.pdf. Acesso em: 11 mai. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIN, Sara. A escuta do aprendiz: contribuições da psicopedagogia. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Luiza. A atuação psicopedagógica na escola: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2004.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CEI

SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS

RESUMO
A educação antirracista no Centro de Educação Infantil (CEI) tem como objetivo formar cidadãos conscientes, respeitosos e capazes de conviver em uma sociedade diversa. Essa prática vai além de combater o preconceito, buscando valorizar a história, a cultura e as identidades negras e indígenas, que muitas vezes foram invisibilizadas ao longo do tempo. Desde cedo, as crianças precisam ser estimuladas a compreender que todas as pessoas merecem igualdade de oportunidades e de reconhecimento. O CEI, enquanto espaço de cuidado e de aprendizagem, desempenha papel essencial nesse processo, pois é na infância que se constroem valores e atitudes que acompanharão a vida adulta. Trabalhar com histórias, músicas, brincadeiras e tradições afro-brasileiras e indígenas ajuda a ampliar o repertório cultural das crianças e fortalece sentimentos de pertencimento e respeito. Outro ponto importante é a formação dos profissionais que atuam na educação infantil. É fundamental que educadores sejam preparados para identificar situações de preconceito e para promover práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e representativas. Isso significa rever materiais didáticos, repensar as formas de interação e garantir que todas as crianças se sintam valorizadas. Assim, a educação antirracista no CEI não é apenas um tema pontual, mas um compromisso ético, pedagógico e social. Ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde a diversidade é celebrada e respeitada.
Palavras-chave: diversidade, equidade, inclusão.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa fundamental da vida, marcada pela formação de identidades, valores e comportamentos que acompanharão os indivíduos ao longo de sua trajetória. Nesse período, o ambiente escolar desempenha papel essencial, pois é nele que a criança convive com a diversidade, estabelece relações sociais e aprende a compreender o mundo ao seu redor. O Centro de Educação Infantil (CEI), enquanto espaço de aprendizagem e cuidado, tem responsabilidade direta na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Nesse contexto, a educação antirracista se apresenta como um caminho indispensável para o fortalecimento da cidadania e para a superação das desigualdades históricas.

A educação antirracista no CEI não se restringe a combater manifestações explícitas de preconceito. Ela vai além, propondo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, que reconheçam a importância da história afro-brasileira e indígena e que promovam a igualdade de oportunidades. Trata-se de criar condições para que todas as crianças, independentemente de sua cor de pele, origem ou identidade, sejam reconhecidas, respeitadas e representadas. É também uma forma de romper com silêncios e invisibilizações que, por muito tempo, marcaram o currículo e as práticas escolares.

No Brasil, onde a população negra e indígena sofreu e ainda sofre os efeitos do racismo estrutural, a educação antirracista é uma necessidade urgente. O CEI pode e deve ser um espaço de transformação, no qual se promovem vivências que combatem o preconceito e fortalecem valores de respeito, solidariedade e justiça. Ao incluir narrativas, músicas, histórias e brincadeiras de matriz africana e indígena, a escola contribui para que essas culturas não sejam apenas lembradas em datas comemorativas, mas reconhecidas como parte integrante da formação social e cultural do país.

É na primeira infância que se desenvolve a percepção de si e do outro. A criança aprende a identificar diferenças, mas também pode aprender a respeitá-las e valorizá-las. Por isso, o CEI precisa estar atento às interações cotidianas, criando ambientes nos quais não haja espaço para estigmas, estereótipos ou exclusões. A presença de bonecas negras, livros com personagens diversos, músicas de diferentes tradições e a valorização das identidades presentes no grupo são exemplos de estratégias que contribuem para a

construção de uma prática pedagógica antirracista.

Outro ponto essencial da educação antirracista é a formação dos profissionais. Não é possível implementar uma prática verdadeiramente inclusiva sem educadores preparados para lidar com a diversidade e conscientes do seu papel social. Muitas vezes, o racismo se manifesta de forma sutil, em piadas, apelidos ou na ausência de representatividade. Cabe ao educador identificar essas situações, intervir de maneira pedagógica e garantir que todas as crianças se sintam acolhidas e respeitadas. Essa formação precisa ser contínua, promovendo reflexões e oferecendo ferramentas para que os profissionais transformem sua prática diária.

A legislação brasileira também apoia a educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reforçando a necessidade de incluir essas temáticas no currículo desde a Educação Infantil. Essa legislação não é apenas uma exigência burocrática, mas um instrumento para corrigir desigualdades históricas e dar visibilidade às contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na construção do Brasil. Quando aplicada no CEI, essa lei ganha força, pois possibilita que desde cedo a criança tenha contato com conteúdos que promovem a valorização da diversidade.

É importante compreender que a educação antirracista não é um tema pontual ou um projeto isolado, mas um compromisso ético e pedagógico que deve estar presente em todas as práticas do CEI. Isso significa pensar o planejamento, os materiais didáticos, as atividades e até a organização dos espaços a partir de uma perspectiva que valorize a equidade e a inclusão. Ao assumir essa responsabilidade, o CEI contribui para a formação de cidadãos que reconhecem a diversidade como riqueza e que são capazes de agir contra as desigualdades.

Além disso, a educação antirracista no CEI precisa envolver a família e a comunidade. O diálogo entre escola e responsáveis é essencial para fortalecer os valores transmitidos às crianças e para ampliar o impacto das práticas pedagógicas. Quando família e escola caminham juntas, cria-se um ambiente mais coerente, no qual a criança percebe que o respeito à diversidade é um valor que atravessa todos os espaços de sua vida. Oficinas, encontros formativos e atividades culturais podem ser ferramentas importantes para aproximar os diferentes atores envolvidos nesse processo.

Por fim, é preciso destacar que a educação antirracista no CEI é uma forma de garantir o direito de todas as crianças a uma infância plena, livre de discriminação e de preconceito. Promover a igualdade não significa ignorar as diferenças, mas valorizá-las e reconhecer que cada identidade contribui para a riqueza coletiva. Ao investir em práticas antirracistas desde a primeira infância, a sociedade constrói bases mais sólidas para um futuro com mais justiça social, respeito e equidade.

Assim, esta introdução aponta a relevância da educação antirracista no CEI como parte integrante do desenvolvimento infantil. Ela não se limita a um conjunto de atividades, mas se apresenta como um compromisso político, social e pedagógico. O desafio é grande, mas os resultados podem transformar não apenas a vida das crianças, mas também a sociedade como um todo, tornando-a mais inclusiva e democrática.

DESENVOLVIMENTO

Falar de educação antirracista no Centro de Educação Infantil é reconhecer que a escola é um dos primeiros espaços em que a criança experimenta a convivência social e constrói valores fundamentais para sua formação. Nesse ambiente, cada gesto, cada escolha de material e cada interação tem potencial para fortalecer ou desconstruir preconceitos. É por isso que a educação antirracista não pode ser tratada como tema secundário ou como algo a ser trabalhado apenas em datas específicas, mas sim como parte central do currículo e da rotina pedagógica.

O racismo, no Brasil, é estrutural e se manifesta de maneiras explícitas e sutis. Muitas vezes, na infância, ele aparece em brincadeiras, apelidos, escolhas de personagens ou até mesmo na ausência de representatividade nos livros, brinquedos e materiais pedagógicos. Quando uma criança não encontra bonecas, heróis ou histórias que reflitam sua cor de pele e seus traços, ela internaliza a ideia de que sua identidade não é valorizada.

Essa invisibilidade gera impactos profundos na autoestima e no desenvolvimento emocional. O CEI, ao adotar uma postura antirracista, tem a oportunidade de transformar essa realidade, oferecendo às crianças um espaço de reconhecimento e valorização.

A prática pedagógica antirracista começa pela escuta. É preciso que os educadores observem como as crianças interagem, de que forma percebem as diferenças e quais discursos reproduzem. Muitas vezes, expressões racistas ou atitudes discriminatórias são repetidas pelas crianças sem consciência de sua gravidade, fruto do que ouvem em casa ou em outros ambientes sociais. Cabe ao educador intervir de maneira pedagógica, explicando, acolhendo e propondo novas formas de olhar para o outro. O objetivo não é punir, mas ensinar, criando condições para que as crianças aprendam a respeitar e valorizar a diversidade.

O trabalho antirracista no CEI também passa pela revisão de materiais e práticas. É fundamental garantir que livros, músicas, imagens e histórias utilizadas no cotidiano incluam personagens negros e indígenas de forma positiva e representativa. Não basta mostrar a diversidade apenas em situações de escravidão ou sofrimento; é preciso evidenciar a riqueza cultural, a força das tradições, as contribuições para a ciência, a arte e a sociedade. Quando a criança conhece heróis, rainhas, líderes e artistas negros e indígenas, ela amplia seu repertório e aprende a enxergar essas identidades de forma digna e valorizada.

Outro aspecto central é o papel do educador como exemplo. As crianças aprendem muito mais pelo que veem do que pelo que ouvem. Por isso, o comportamento do professor, suas atitudes e suas escolhas cotidianas têm enorme impacto. Um educador que respeita a diversidade, que valoriza as diferenças e que se posiciona contra situações de preconceito transmite às crianças uma mensagem poderosa. Da mesma forma, se o educador ignora ou minimiza manifestações racistas, acaba reforçando o problema. A formação continuada é, portanto, indispensável para que esses profissionais estejam preparados para identificar e enfrentar o racismo no ambiente escolar.

A legislação brasileira reforça a importância da educação antirracista. A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a história e cultura indígena, são marcos legais que orientam as práticas pedagógicas. No entanto, ainda existe um longo caminho entre a lei e a realidade. Muitos CEIs ainda não incorporaram de forma efetiva essas diretrizes em seus currículos. Isso exige esforço de gestores, educadores e políticas públicas, para que a educação infantil seja realmente um espaço de transformação e de respeito à diversidade.

A educação antirracista também precisa dialogar com a família. Não adianta a escola trabalhar valores de respeito e inclusão se em casa a criança vivencia discursos e práticas discriminatórias. Por isso, é fundamental criar estratégias de envolvimento da comunidade escolar, como rodas de conversa, encontros culturais, oficinas e projetos coletivos. Essa aproximação permite que os responsáveis reflitam sobre o impacto do racismo e compreendam a importância de apoiar a criança em sua construção identitária. Quando escola e família caminham juntas, a mensagem de valorização da diversidade se torna mais forte e consistente.

Outro elemento importante é o uso da arte e da cultura como ferramentas pedagógicas. Músicas, danças, histórias, artes visuais e culinária de matrizes africanas e indígenas são recursos que aproximam as crianças da diversidade de forma lúdica e significativa. Essas atividades despertam curiosidade, estimulam a criatividade e favorecem a construção de vínculos afetivos com diferentes culturas. Ao vivenciar essas experiências, a criança aprende a enxergar o outro como parte de si, fortalecendo valores de empatia e respeito.

A luta contra o racismo no CEI também está relacionada à construção da autoestima. É essencial que cada criança se reconheça como bela, capaz e digna de respeito. Isso significa valorizar diferentes tipos de cabelo, tons de pele e traços físicos. Atividades que incentivem o autocuidado, que celebrem a identidade e que mostrem a beleza da diversidade são formas de fortalecer a confiança das crianças negras e indígenas, que historicamente sofrem com a imposição de

padrões excludentes. O reconhecimento da própria identidade é um passo fundamental para que elas cresçam mais seguras e orgulhosas de quem são.

O ambiente escolar deve ser constantemente revisado para garantir que seja realmente inclusivo. Isso envolve desde a escolha das decorações e brinquedos até a maneira como são organizadas as atividades. Não é raro que práticas aparentemente simples reproduzam exclusões, como destacar sempre personagens brancos em apresentações ou adotar apenas músicas europeias em festas escolares. Essas escolhas, ainda que involuntárias, reforçam desigualdades. Ao adotar um olhar crítico, o CEI pode transformar cada detalhe em oportunidade de aprendizado e de valorização da diversidade.

A educação antirracista também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes. Quando as crianças aprendem, desde cedo, a identificar e rejeitar práticas discriminatórias, tornam-se adultos mais comprometidos com a construção de uma sociedade justa. Esse processo educativo tem impacto coletivo, pois influencia não apenas a vida individual da criança, mas também sua atuação futura na comunidade. Formar crianças que respeitam e celebram a diversidade é um investimento no futuro democrático e equitativo do país.

Além disso, é preciso compreender que a educação antirracista não beneficia apenas as crianças negras e indígenas, mas todas. Crianças brancas também precisam aprender sobre diversidade, igualdade e respeito. Esse aprendizado contribui para que cresçam menos preconceituosas e mais abertas ao convívio com diferentes realidades. Dessa forma, a educação antirracista se torna um caminho para a construção de uma sociedade onde a convivência é baseada na justiça e na solidariedade.

Outro ponto a considerar é que a educação antirracista no CEI não deve ser vista como um trabalho isolado, mas como parte de um projeto pedagógico mais amplo. Isso significa que cada área do conhecimento pode contribuir: a literatura infantil pode trazer protagonistas negros e indígenas; as ciências podem valorizar saberes tradicionais; a matemática pode incluir referências culturais diversas; e a arte pode explorar múltiplas expressões estéticas. A integração da temática em todas as áreas reforça sua importância e a torna parte orgânica do processo educativo.

A construção de uma prática antirracista exige coragem e compromisso. Muitas vezes, enfrentar o racismo significa também questionar privilégios, desconstruir visões estabelecidas e rever práticas arraigadas. Esse processo pode gerar desconfortos, mas é justamente esse movimento que possibilita a transformação. O CEI, ao assumir essa responsabilidade, não apenas educa crianças, mas também contribui para mudar mentalidades e práticas sociais mais amplas.

Por fim, é importante reforçar que a educação antirracista no CEI é um investimento no presente e no futuro. Ao garantir que as crianças cresçam em ambientes que respeitam suas identidades e celebram a diversidade, a sociedade constrói bases mais sólidas para uma convivência justa. Esse compromisso não é tarefa de um único professor ou de uma única instituição, mas de todos aqueles que acreditam na educação como ferramenta de transformação social. A infância, por ser o início da caminhada, é o momento ideal para plantar as sementes de uma sociedade verdadeiramente antirracista.

A prática antirracista na educação infantil também exige reflexão constante sobre a linguagem utilizada no cotidiano escolar. Palavras carregam significados e podem reforçar estereótipos ou preconceitos, muitas vezes de forma inconsciente. Quando os educadores se atentam à forma como se referem às crianças, às histórias que contam e aos comentários feitos durante atividades, estão criando um espaço onde a comunicação promove respeito e inclusão. Expressões carinhosas, elogios sinceros e descrições que valorizem a diversidade são instrumentos poderosos para consolidar a ideia de que todos merecem reconhecimento e respeito. Essa atenção à linguagem é especialmente importante na infância, período em que a criança ainda está construindo sua percepção sobre o mundo e sobre si mesma, absorvendo padrões que muitas vezes se tornarão referências para toda a vida.

A inclusão de rituais e práticas diárias que celebrem a diversidade também é essencial.

Atividades que explorem datas comemorativas de diferentes culturas, festividades afro-brasileiras, indígenas e de outras origens contribuem para que as crianças reconheçam e respeitem diferentes tradições. Esses momentos não devem se limitar a eventos pontuais, mas ser integrados à rotina, permitindo que a diversidade seja percebida como algo natural e presente em todos os aspectos da vida. Ao vivenciar essas experiências de forma repetida e positiva, as crianças internalizam valores de empatia, solidariedade e respeito, compreendendo que cada identidade merece reconhecimento e valorização.

O currículo do CEI precisa refletir a multiplicidade cultural do país e do mundo. Integrar narrativas, músicas, jogos e conhecimentos que respeitem a origem de cada criança contribui para a construção de uma visão de mundo mais ampla. Ao apresentar histórias protagonizadas por crianças negras, indígenas ou de outras etnias, é possível estimular a imaginação e o reconhecimento da diversidade como algo positivo e enriquecedor. Essa abordagem também favorece a construção de repertórios afetivos e cognitivos mais diversificados, fortalecendo a capacidade de compreensão da realidade e promovendo o desenvolvimento integral da criança.

É fundamental, ainda, que a educação antirracista vá além do reconhecimento superficial das diferenças. A valorização efetiva da diversidade implica abordar os impactos históricos do racismo e da exclusão social de maneira adequada à faixa etária, sem sobrecarregar a criança, mas oferecendo referências que permitam compreender que injustiças existiram e existem, e que todos têm o direito de lutar por igualdade. Esse aprendizado contribui para a formação de crianças mais críticas e conscientes, capazes de questionar preconceitos e de atuar de forma solidária em seu entorno. Ao apresentar o contexto histórico e social de forma acessível, a criança desenvolve empatia e se torna capaz de perceber a importância da justiça e da igualdade.

O uso de jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos antirracistas é particularmente eficaz na educação infantil. Brincar é a principal forma de aprendizado nessa fase, e jogos que abordam a diversidade ajudam a criança a vivenciar situações de cooperação, respeito e reconhecimento do outro. Atividades lúdicas que incentivem a identificação com personagens de diferentes etnias, a resolução de conflitos de maneira justa e a valorização de habilidades individuais contribuem para que a criança internalize conceitos de igualdade e solidariedade de maneira natural e prazerosa. A ludicidade, portanto, não é apenas entretenimento, mas uma estratégia pedagógica que fortalece a consciência antirracista desde cedo.

A escuta ativa e a observação constante das interações infantis são ferramentas essenciais para o educador. Perceber de que forma as crianças expressam preconceitos, sejam eles sutis ou explícitos, permite intervenções pedagógicas pontuais, que transformam situações cotidianas em oportunidades de aprendizado. Quando uma criança reproduz um comentário racista, cabe ao professor contextualizar, explicar e propor reflexões que levem à compreensão e à mudança de comportamento. Esse processo exige paciência, empatia e persistência, pois não se trata apenas de corrigir, mas de ensinar valores que serão carregados por toda a vida.

A valorização da identidade cultural de cada criança é um eixo central da educação antirracista. Isso envolve reconhecer e celebrar os elementos que compõem a vida de cada indivíduo, como língua, tradições, músicas, comidas, histórias familiares e práticas comunitárias. Ao trazer essas experiências para o ambiente escolar, o CEI demonstra que a diversidade é respeitada e considerada um recurso enriquecedor. Crianças que se sentem reconhecidas em sua individualidade desenvolvem autoestima mais sólida e estabelecem relações sociais mais saudáveis, contribuindo para a formação de cidadãos empáticos e conscientes.

Outro ponto relevante é a formação continuada dos educadores. A educação antirracista exige conhecimento, reflexão crítica e habilidades específicas para lidar com situações diversas e complexas. Capacitar os profissionais da educação infantil para reconhecer e enfrentar o racismo, propor práticas inclusivas e valorizar a diversidade é funda-

mental para que a escola seja um espaço de transformação social. Investir na formação contínua garante que os educadores estejam preparados para lidar com novos desafios, adaptar estratégias pedagógicas e criar ambientes seguros e respeitosos para todas as crianças.

A parceria com as famílias é estratégica para consolidar práticas antirracistas. É preciso criar canais de diálogo que permitam discutir a importância da diversidade, compartilhar experiências e sensibilizar os responsáveis sobre o impacto de atitudes discriminatórias. Quando escola e família atuam de maneira integrada, o aprendizado se torna mais consistente e profundo, fortalecendo a construção identitária da criança e promovendo um ambiente social mais justo. O envolvimento da comunidade escolar também contribui para que as práticas pedagógicas reflitam a realidade cultural das crianças, garantindo que a educação seja significativa e inclusiva.

A utilização de materiais pedagógicos que representem diferentes etnias e culturas deve ser intencional e sistemática. Livros, jogos, músicas, filmes, imagens e histórias precisam incluir protagonistas negros, indígenas e de outras etnias em papéis positivos e variados. Não se trata apenas de presença simbólica, mas de garantir que as crianças encontrem referências que as ajudem a se reconhecer e a valorizar suas identidades. Essa estratégia também combate estereótipos, oferecendo modelos de comportamento, conquistas e representatividade que fortalecem a autoestima e ampliam a compreensão da diversidade.

A integração da temática antirracista em diferentes áreas do conhecimento fortalece o currículo e torna o aprendizado mais significativo. Na matemática, por exemplo, pode-se explorar padrões e histórias de diferentes culturas; nas ciências, os saberes tradicionais de povos indígenas ou africanos podem ser abordados; na literatura, protagonistas diversos fortalecem a compreensão de múltiplas realidades. A abordagem transversal reforça a ideia de que o respeito à diversidade não é apenas um tema isolado, mas uma perspectiva que permeia todas as dimensões da vida escolar, consolidando valores de empatia e justiça desde cedo.

A promoção de atividades que envolvam arte e cultura é uma ferramenta poderosa para a educação antirracista. Danças, músicas, pinturas, esculturas e culinária de diferentes culturas estimulam a criatividade e a sensibilidade das crianças, ao mesmo tempo em que fortalecem a identidade cultural. Ao vivenciar experiências estéticas e artísticas de múltiplas origens, a criança aprende a respeitar e valorizar as diferenças, percebendo a diversidade como fonte de enriquecimento e aprendizado. Essas experiências também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, promovendo uma educação integral.

A construção de ambientes físicos inclusivos é igualmente relevante. A organização da sala de aula, a escolha de brinquedos, livros, materiais visuais e decoração precisam refletir diversidade e valorização cultural. Cada detalhe conta: bonecos com diferentes tons de pele, imagens de famílias diversas, jogos e histórias que contemplam múltiplas realidades contribuem para que a criança perceba a diversidade como algo natural. Ambientes inclusivos fortalecem o sentimento de pertencimento, a autoestima e o respeito, criando bases sólidas para a convivência harmoniosa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reforçam a importância da educação antirracista no contexto da Educação Infantil, reconhecendo que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da identidade, da autoestima e da percepção de diversidade pelas crianças. Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas adotadas nos Centros de Educação Infantil, torna-se evidente que a escola não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas, sobretudo, um ambiente de socialização e construção de valores. É nesse contexto que a educação antirracista se mostra imprescindível, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes, empáticos e comprometidos com a justiça social.

A implementação de práticas antirracistas não se restringe a momentos pontuais ou datas comemorativas, mas deve estar integrada à rotina pedagógica e ao projeto educativo das instituições. Cada atividade, cada

interação, cada material utilizado tem o potencial de reforçar ou desconstruir preconceitos. Quando a diversidade é valorizada de maneira consistente, a criança cresce percebendo que todas as identidades são importantes e merecem respeito, internalizando valores que perdurarão por toda a vida.

O papel do educador é central nesse processo. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de atuar como exemplo de atitudes inclusivas e respeitosas. A observação cuidadosa das interações infantis, a escuta ativa e a intervenção pedagógica diante de manifestações de preconceito são estratégias essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica desde cedo. Além disso, a formação continuada dos profissionais garante que estejam preparados para lidar com situações complexas, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças.

Outro ponto fundamental abordado neste estudo é a revisão dos materiais pedagógicos e do currículo. É necessário que livros, histórias, músicas, jogos e imagens incluam protagonistas e referências culturais negras, indígenas e de outras etnias de forma positiva e representativa. Não basta mostrar a diversidade em situações de sofrimento ou marginalização; é preciso evidenciar conquistas, contribuições culturais, científicas e artísticas que valorizem essas identidades. Dessa maneira, as crianças podem se reconhecer e reconhecer o outro como parte importante da sociedade, fortalecendo autoestima e senso de pertencimento.

A parceria com as famílias também se mostra essencial. O aprendizado sobre diversidade e respeito não se limita à escola; ele se consolida quando educadores e responsáveis caminham juntos, refletindo sobre práticas e discursos, compartilhando experiências e construindo uma base sólida de valores. Estratégias como rodas de conversa, encontros culturais e oficinas colaborativas permitem que as famílias compreendam a importância de apoiar a criança em sua construção identitária, potencializando os efeitos da educação antirracista.

A utilização da arte e da cultura como instrumentos pedagógicos proporciona vivências significativas que fortalecem a compreensão e valorização da diversidade. Danças, músicas, pinturas, esculturas, histórias e atividades culinárias ligadas a diferentes culturas permitem que as crianças explorem a criatividade, se conectem com outras formas de expressão e desenvolvam empatia. Essas experiências, quando sistemáticas e integradas à rotina, contribuem para que a diversidade seja percebida como algo natural e enriquecedor, e não como um tema isolado.

O desenvolvimento da autoestima é outro eixo essencial da educação antirracista. Garantir que cada criança se reconheça como capaz, bonita e digna de respeito envolve valorizar diferentes tipos de cabelo, tons de pele, traços físicos e expressões culturais. Atividades que celebrem a identidade e promovam o autocuidado ajudam a fortalecer a confiança de crianças negras, indígenas e de outras etnias historicamente marginalizadas, criando bases sólidas para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A legislação brasileira, com a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, oferece respaldo legal para a implementação de práticas antirracistas, mas a efetivação dessas normas depende do comprometimento das instituições e dos profissionais. A distância entre o que está previsto na lei e o que é praticado diariamente ainda é significativa, e é papel dos gestores, educadores e políticas públicas reduzir essa lacuna. O CEI, ao assumir essa responsabilidade, contribui para uma mudança gradual, porém transformadora, na forma como a diversidade é vivida e reconhecida desde a infância.

A educação antirracista também é benéfica para todas as crianças, não apenas para aquelas que sofrem historicamente com o preconceito. Crianças brancas, ao serem expostas a diferentes realidades e identidades, desenvolvem empatia, tolerância e compreensão da igualdade. Essa aprendizagem precoce contribui para a formação de adultos menos preconceituosos e mais abertos à convivência com a diversidade, promovendo uma sociedade mais justa e solidária.

É importante ressaltar que a educação antirracista deve ser transversal, permeando todas as áreas do conhecimento. Na literatura, ciência, matemática, artes e nas práticas diárias, é possível integrar referências culturais diversas, oferecendo uma visão de mundo ampla e inclusiva. Ao adotar essa

abordagem, o CEI reforça a importância da diversidade como parte orgânica do processo educativo, consolidando valores que ultrapassam os muros da escola e se estendem à comunidade.

A construção de uma prática pedagógica antirracista exige coragem, reflexão e compromisso. Implica questionar práticas enraizadas, desconstruir estereótipos e revisar constantemente as escolhas cotidianas. Esse movimento pode gerar desconfortos, mas é justamente nesse processo de reflexão crítica que ocorre a transformação. O CEI, ao assumir a educação antirracista como princípio orientador, contribui para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e comprometidas com a justiça social.

Por fim, a educação antirracista na infância representa um investimento no presente e no futuro. Ao garantir que cada criança cresça em um ambiente que respeita e valoriza sua identidade, a sociedade constrói bases sólidas para relações mais justas, inclusivas e democráticas. O CEI, como espaço de formação integral, tem o poder de plantar sementes de igualdade, empatia e respeito, impactando positivamente toda a comunidade e contribuindo para a construção de um futuro mais equitativo e humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Ana Cristina. Educação antirracista na infância: práticas e desafios. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala. 3. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SILVA, Lúcia; ALMEIDA, Ricardo. Diversidade e inclusão na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2020.

SOUZA, Jussara. Educação, cultura e identidade: reflexões sobre racismo e infância. Curitiba: Editora CRV, 2017.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

RESUMO:
O presente estudo busca evidenciar a importância de incluir crianças autistas na Educação Infantil. Ao longo da história, a compreensão sobre a deficiência passou por várias transformações, influenciada por perspectivas sociais, científicas, filosóficas e culturais. Essas mudanças têm contribuído para o afastamento de visões depreciativas e generalizadas, reduzindo estereótipos marcados por preconceito, discriminação e rejeição. Enquanto seres sociais e culturais, aprendemos ou deixamos de aprender a reconhecer a diversidade a partir do contexto em que estamos inseridos. É dentro dessas culturas que as representações sobre deficiência são construídas. Por isso, criar ambientes inclusivos desde a Educação Infantil abre caminhos para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam em meio à diversidade. Entretanto, mesmo com os avanços ao longo do tempo, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em creches e escolas ainda enfrenta desafios no cotidiano. A pesquisa bibliográfica realizada mostra que temas como autismo e inclusão são amplamente debatidos na atualidade, e sua relevância é inquestionável. Falar sobre inclusão vai muito além de garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais: é preciso assegurar condições reais para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Apesar das dificuldades encontradas, é no ambiente escolar que essas crianças devem ser estimuladas e preparadas para a convivência social. Por isso, torna-se essencial investir em pesquisas e em uma formação docente de qualidade, capaz de transformar práticas institucionais e fortalecer o papel da escola no processo de democratização social e política.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Espectro Autista; Educação Inclusiva; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve como propósito identificar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e destacar a relevância da aprendizagem inclusiva no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa baseada em revisão bibliográfica, complementada por uma pesquisa explicativa, o que permitiu um entendimento mais amplo da temática tratada. A fundamentação teórica contou com artigos científicos e legislações que abordam o tema, servindo de suporte para a construção do trabalho.

Ao longo da história, a compreensão sobre a deficiência passou por constantes transformações, influenciada por perspectivas sociais, científicas, filosóficas e culturais. Esse movimento contribuiu para o afastamento de visões depreciativas e generalizações que reforçavam preconceitos, discriminação e rejeição. Como seres socioculturais, aprendemos a reconhecer, ou não, a diversidade a partir do contexto em que vivemos, e são essas representações sociais que moldam a visão da deficiência.

Dessa forma, criar ambientes inclusivos desde a Educação Infantil possibilita que todas as crianças aprendam e se desenvolvam em meio à diversidade.

Entretanto, apesar dos avanços sociais e legais, ainda é evidente que a inclusão de crianças com TEA em creches e escolas enfrenta desafios no cotidiano escolar.

A escolha desse tema surgiu, primeiramente, do interesse em compreender de forma mais aprofundada os procedimentos fundamentais para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Assim, este artigo foi estruturado a partir do objetivo geral de compreender como se dá a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Para orientar o estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar uma breve explicação sobre inclusão; b) discutir o Transtorno do Espectro Autista; e c) compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA.

Com base nesses direcionamentos, definiu-se o seguinte problema de pesquisa, que guiou as reflexões desenvolvidas ao longo do artigo: De que modo acontece a inclusão do TEA na Educação Infantil?

2. BREVE DEFINIÇÃO DA INCLUSÃO

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a educação escolar passou por avanços significativos. Entre seus princípios fundamentais estão a dignidade da pessoa humana e o direito à igualdade, incluindo o acesso à educação. No que se refere à inclusão, destaca-se especialmente o artigo 206, inciso I, que afirma: "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).
Dessa forma, a Constituição deixa claro que as escolas devem garantir a inclusão de todos os estudantes, evitando a criação de modalidades de ensino segregadas destinadas apenas àqueles que apresentam necessidades especiais. Nessa perspectiva, Mantoan (2003,) esclarece:

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (...) A Constituição, contudo, garante a educação para todos. Para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (Mantoan, 2003, p. 40).

Dessa forma, torna-se evidente que a promulgação da Constituição Federal representou um marco fundamental na garantia do acesso igualitário à educação, assegurando que todos os indivíduos possam frequentar a mesma sala de aula. Outro avanço importante previsto na Constituição encontra-se no artigo 208, inciso III, que estabelece:
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A partir desse artigo, observa-se que o legislador compreende que o atendimento especializado destinado aos alunos com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, dentro da própria rede regular de ensino. Isso reforça a ideia de que o suporte necessário deve ser ofertado sem afastar o estudante do convívio escolar comum, promovendo sua participação plena e efetiva no ambiente educativo.

Vale ressaltar que o convívio dos alunos com ou sem deficiência além de permitir a inclusão contribui para a quebra de ações discriminatórias e pode ajudar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, além de ajudar a superar o preconceito e permitir o desenvolvimento de pessoas mais conscientes sobre a necessidade de nos tornarmos uma sociedade mais inclusiva (Mantoan, 2015, p.40).

Ainda no que diz respeito aos avanços históricos da inclusão, outro marco importante merece ser destacado: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação estabelece, em diversos de seus artigos, que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. A seguir, apresentam-se os trechos que reforçam essa orientação:
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando neces-

sário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Entretanto, em outro de seus dispositivos, a LDB prevê a possibilidade de substituir o ensino regular pelo ensino especial. Essa orientação pode ser prejudicial, pois tende a reforçar práticas segregadoras, afastando os alunos com deficiência do convívio com seus colegas. Quando isso acontece, a interação social e a vivência da diversidade, elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, ficam comprometidas. O parágrafo segundo do artigo 58 da LDB estabelece:

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Mantoan aponta que,
A substituição do ensino regular pelo especial não esta de acordo com a Constituição Federal, pois para eles o entendimento é de que não se trata de substituir um ensino pelo outro, mas sim de oferecer instrumentos que tornem a educação acessível (Mantoan,2015, p.40).
.
Portanto, conforme destaca Mantoan (2015), não há justificativa para a manutenção de um modelo de ensino especial separado do ensino regular. Nesse contexto, outro documento de grande relevância para o avanço histórico da inclusão é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, cujo objetivo é prevenir e eliminar qualquer forma de discriminação e promover a plena integração das pessoas com deficiência à sociedade.
Além da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Convenção Interamericana, é importante mencionar também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outro marco essencial no fortalecimento das políticas inclusivas.
No ambiente escolar, a inclusão deve ser efetivada de maneira a garantir que todos os alunos tenham seus direitos assegurados, independentemente das diferenças existentes entre eles, sejam decorrentes de transtornos, deficiências físicas ou outras condições. É fundamental que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, seja na rede pública ou privada.
A legislação brasileira garante às pessoas com Transtorno do Espectro Autista o direito ao atendimento educacional especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 58 da Lei nº 9.394/96, apresenta em seus incisos a seguinte determinação:
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) §
1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. §
2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. §
3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).
Assim, para que a inclusão realmente aconteça, é fundamental promover a participação ativa de todas as crianças aquelas com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou quaisquer outras particularidades. Cada criança possui seu próprio modo de pensar, seu ritmo e sua forma de aprender, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Por isso, cabe à escola adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, e não excluir aqueles que são vistos como “diferentes”. Essa postura influencia diretamente no processo de ensino-apren-

dizagem e nas relações interpessoais construídas no contexto escolar (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

2.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) consiste em um conjunto de alterações no desenvolvimento neurológico que podem afetar, de forma significativa, as habilidades de comunicação e a interação social. Trata-se de uma condição caracterizada por déficits na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, e por padrões de comportamento restritos e repetitivos, conforme registrado por Gaiato (2018). Ao definir o autismo, Brites e Brites (2019) afirmam:
O autismo é um transtorno de desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social. A percepção social é uma propriedade do cérebro responsável por permitir que consigamos reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira adequada e harmoniosa a um contexto e/ou um contato social (Brites e Brites, 2019, p.37).

Braga (2018) destaca que pessoas atípicas apresentam dificuldades de interação social, déficits tanto quantitativos quanto qualitativos na comunicação e padrões de comportamento, atividades e interesses restritos — uma tríade de características muito marcante no Transtorno do Espectro do Autismo.

Transtorno do Espectro do Autismo TEA, hoje classificado pelo DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnostico e Estatísticos dos Transtornos Mentais – 5. Edição) como um Transtorno do neurodesenvolviemnto (APA, 2014), é considerado pela neurociência como transtorno neurobiológico, de funcionamento cerebral, em que áreas cerebrais especificas funcionam de forma diferente daquela esperada para cada região que compõe o chamado "cérebro social", evidenciando respostas inadequadas perante as demandas sociais (Braga, 2018, p.19).
Nesse contexto, Braga (2018) aponta que pessoas com TEA podem apresentar estereotipias e movimentos repetitivos, especialmente relacionados à organização. Além disso, o transtorno pode se manifestar acompanhado de hiperatividade, alterações de conduta, ansiedade e depressão.

Segundo Cunha (2019), a criança autista tende a ser mais dispersa e frequentemente se interessa por objetos que giram: "[...] a criança autista é especialmente atraída por objetos que rodam e balança", muitas vezes utilizando, por exemplo, uma bola para fazê-la girar (Cunha, 2019, p. 32).

Cunha (2019) ainda ressalta que o autismo pode se manifestar nos primeiros meses de vida, embora, em geral, os sintomas se tornem mais evidentes por volta dos três anos. Esses sinais, que surgem ainda na infância, podem ter causas ainda não totalmente compreendidas, com grande influência de fatores genéticos.

Por isso, é fundamental que pais e familiares próximos estejam atentos aos sinais precoces, compreendendo que o comportamento da criança pode não corresponder ao esperado para sua faixa etária.

O autismo pode surgir nos primeiros anos de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimada (CUNHA, 2019 p. 24 - 25)

Campos e Piccinato (2019, p. 29) destacam que o autismo se manifesta de formas variadas, podendo ir desde crianças muito agitadas até aquelas que apresentam tendência

ao isolamento. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis distintos. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2013), os graus de comportamento são:

Nível leve: o indivíduo necessita de pouca ajuda para realizar suas atividades;

Nível moderado: há necessidade de assistência substancial;

Nível severo: o indivíduo requer apoio intenso e constante.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), o diagnóstico do TEA exige uma avaliação multiprofissional, incluindo análise comportamental. Os profissionais geralmente envolvidos são psiquiatras especializados em infância e adolescência, neurologistas ou neuropediatras, garantindo um diagnóstico preciso e o planejamento de intervenções adequadas.

O diagnóstico do autismo é clinico, depende de uma minuciosa avaliação comportamental da criança e da entrevista com os pais. Caso a criança já esteja inserida em um programa educacional, a avaliação pedagógica escolar também é muito importante (Gaiato; Teixeira, 2018, p.35).

Gaiato e Teixeira, destacam:

Basicamente, durante a avaliação comportamental o médico e sua equipe fazem um rastreamento do desenvolvimento da criança, buscando identificar se ela está aprendendo as habilidades básicas referentes à fala, linguagem corporal, comportamento social, cognição e empatia. Um atraso em qualquer dessas áreas pode ser sinal de um problema de desenvolvimento (GAiato; Teixeira, 2018, p.35).

Segundo Campos e Piccinato (2019), o diagnóstico precoce é fundamental, pois quanto mais cedo a intervenção for iniciada, melhores serão os resultados no desenvolvimento da criança. No entanto, os autores ainda afirmam que "[...] algumas dificuldades ainda atrapalham esse processo, como a falta de informação sobre o TEA por parte de alguns profissionais que atuam com crianças pequenas." (Campos e Piccinato, 2019, p.25).

Segundo Campos e Piccinato (2019), o diagnóstico precoce é fundamental, pois quanto mais cedo a intervenção for iniciada, melhores serão os resultados no desenvolvimento da criança. No entanto, os autores ressaltam que, mesmo com o diagnóstico antecipado, é essencial que haja acompanhamento contínuo e individualizado, envolvendo profissionais qualificados e a participação ativa da família, para que as estratégias de intervenção sejam realmente eficazes. Cunha (2019, p. 25) afirma que, "[...] durante anos, equivocadamente enfatizou-se o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo". Atualmente, sabemos que o autismo não advém dessa relação.

Acredita-se o comprometimento do autismo as alterações biológicas, hereditárias ou não. A respeito das causas do autismo, ainda não sejam satisfatoriamente conhecidas, alguns estudiosos acreditam que os que os fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas são, de certa forma, submetidos aos efeitos do ambiente e modificados por ele (Cunha, 2019, p.25).

A esse respeito, Gaiato e Teixeira (2018) apontam que uma das grandes dificuldades no início do tratamento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a demora na identificação dos sintomas, o que frequentemente leva a atrasos no diagnóstico.

Segundo Gaiato (2018), o TEA envolve complexidades cerebrais, mas a plasticidade ou neuroplasticidade do cérebro pode atuar como uma chave para que crianças com o transtorno alcancem maior desenvolvimento educacional, participando ativamente das atividades escolares e interagindo com outras pessoas. Embora os graus de TEA variem, é possível diferenciar os níveis do transtorno e adotar estratégias específicas para lidar com cada caso.

A análise de dados e observações apresentada por Gaiato evidencia a importância de compreender o TEA, identificando precocemente sinais em crianças e possibilitando intervenções tanto em casa quanto no ambiente escolar. Isso é especialmente relevante entre os 3 e 4 anos de idade, período de intenso desenvolvimento, quando o acompanhamento adequado pode favo-

recer o crescimento e a aprendizagem da criança autista, aproximando-se de padrões de desenvolvimento considerados "normais" (Gaiato, 2018).

2.2. A INCLUSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil contribui significativamente para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A convivência com colegas que possuem diferentes realidades possibilita que todas as crianças aprendam em contextos inclusivos, por meio de métodos enriquecedores e estimulantes dentro da sala de aula. Além disso, a presença de crianças autistas na creche ou escola promove uma mudança na perspectiva de todos os envolvidos, incentivando uma postura mais compreensiva, empática e respeitosa diante das diferenças. Dessa forma, os benefícios da inclusão vão muito além do espaço escolar, refletindo na formação de cidadãos mais conscientes e solidários (Oliveira, 2020).

"A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área." (Oliveira, 2020, p. 9).

É fundamental que crianças com TEA participem de todas as atividades práticas dentro da escola, sentindo-se incluídas e reconhecendo sua independência, independentemente do grau de autismo. Isso envolve aprender a executar tarefas do dia a dia, como ir ao banheiro ou alimentar-se sozinha, e realizar atividades propostas pelo educador. As instituições de ensino devem apoiar as crianças para que compreendam suas características individuais, reconheçam a importância de expressar sua cultura, origem e etnia, e participem plenamente da vida escolar, promovendo sua inclusão de forma efetiva (Oliveira, 2020).

Além disso, a participação dos pais é essencial no processo educativo. O envolvimento familiar garante uma rede de apoio que se estende para além da escola, permitindo que a criança autista contribua ativamente, desenvolvendo-se emocional, social, cognitiva e motoramente. Dessa forma, o aprendizado se torna integrado ao crescimento saudável da criança, respeitando suas particularidades e promovendo um desenvolvimento harmonioso e adequado à sua realidade (Ferro et al. 2021).

A inclusão de crianças com TEA na escola é fundamental, pois permite promover a igualdade entre todas as crianças, independentemente de suas necessidades. Essa prática possibilita que cada criança se veja valorizada e capaz, ao mesmo tempo em que promove a diversidade dentro da creche ou escola, fortalecendo o respeito e a convivência com as diferenças (Ferro et al., 2021).

É fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para receber crianças com transtornos ou necessidades especiais, garantindo que elas se sintam acolhidas tanto pela escola quanto pela comunidade em que estão inseridas.

O uso de atividades lúdicas é um recurso importante nesse processo, pois auxilia no desenvolvimento e na socialização das crianças, tornando as adaptações mais naturais, especialmente no início do ano letivo. É essencial que os professores criem métodos de ensino e atividades inclusivas, permitindo que as crianças com TEA participem de forma ativa em todas as propostas pedagógicas. Nesse sentido, Lourenço et al. (2016) destacam que São diversos os benefícios que podem ser adquiridos com a atividade lúdica por indivíduos com autismo. A seguir, atividades que têm a finalidade de oportunizar melhorias à saúde para esse público, todavia, tais melhorias podem ocorrer em aspectos diferentes como: Dança- que traz uma melhor coordenação neuromuscular; Técnicas de Kata (técnicas de judô)- reduzem significativamente as estereotipias; Os exercícios de estabilização do "core"- que

beneficiam cabeça e corpo, que é muito utilizado também pela fisioterapia, fortalecem a musculatura do pescoço, abdômen, pernas, olhos, auxiliando na falta de atenção e inteligência e melhorando de forma significativa o equilíbrio estático; Os treinos de trampolins- trazem a estabilidade e força, coordenação, equilíbrio, velocidade e agilidade; Os exercícios de baixa intensidade trazem a redução do cortisol, relaxamento e melhora stress; A corrida- melhor desempenho acadêmico; exercícios terapêuticos e atividades de lazer- diminui estresse, melhora produtividade, melhor interação socia (Lourenço et al. 2016, p. 31-38).

A escola desempenha um papel primordial na inclusão, que vai muito além do simples acesso físico. É necessário criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento educacional das crianças e promova sua formação como sujeitos pensantes. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se mostra fundamental, exigindo adaptações curriculares e multifuncionais, bem como a capacitação de professores e a conscientização da comunidade, garantindo suporte à rede escolar.
A inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo que crianças com Transtorno do Espectro Autista compreendam a importância de seus direitos e deveres, tanto dentro quanto fora da escola (Lourenço et al., 2016).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TEA ainda não ocorre de forma abrangente na educação infantil, e muitas vezes a importância de sua aprendizagem não é plenamente atendida. Atualmente, observa-se que algumas escolas e creches contam com mais de um profissional em sala de aula, sendo que, quando o laudo é apresentado à gestão escolar, há um profissional dedicado exclusivamente ao atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista. Contudo, o Brasil ainda enfrenta uma carência de dados estatísticos precisos sobre a quantidade de crianças com TEA, o que dificulta uma análise mais detalhada da situação no país.
A inclusão das crianças com TEA é fundamental, pois promove igualdade entre todos os alunos, independentemente das diferenças individuais, permitindo que cada criança se sinta valorizada e capaz dentro do ambiente escolar. Nesse contexto, a escola desempenha um papel primordial, que vai além do acesso físico. É necessário criar um ambiente propício ao desenvolvimento educacional e à formação como sujeito pensante. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se mostra essencial, demandando adaptações curriculares e multifuncionais, capacitação de professores e conscientização da comunidade, fortalecendo a rede de apoio escolar.
A efetiva inclusão ocorre quando tarefas e brincadeiras são planejadas de forma integradora, permitindo que a criança se sinta parte do grupo. Crianças de 3 a 4 anos, em pleno desenvolvimento físico e cognitivo, necessitam de apoio para compreender a si mesmas e o ambiente em que estão inseridas. Nesse processo, a atuação conjunta de profissionais da educação e da saúde é fundamental, garantindo que a criança receba suporte tanto na escola quanto em casa. Cabe às instituições cumprir a legislação vigente e atender, na prática, às necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional L9394, 20 de dezembro de 1996. L9394 (planalto.gov.br) OPAS- organização pan-americana de saude. Transtorno do Espectro Autsita. Opas/OMS, 2020. Disponível em: Transtorno do espectro autista-OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org) e Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDCnosEUA--CanalAutismo--. Acesso em: 24 de novembro de 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Digitaliza Conteúdo, 2023. https://books.google.com/books/about/Inclus%C3%A3o_da_Crian%-

C3%A7a_Com_Au tismo_na_Edu.html?hl=pt-BR&id=zNewEAAAQBAJ#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 novemvro de 2025.

FERRO, Marcos Batinga; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SILVA, Alene Mara França Sanches. O lúdico no processo inclusivo do autista na educação infantil. Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021. LudicoProcessoInclusivo Autista.pdf (ufs.br). Acesso em: 21 de novembro de 2025.

GAIATO, Mayra S.O.S Autismo- Guia Completo para Entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Versos, https://dlivros.com/livro/autismo-mayra-gaiato 2018. Acesso em: 20 de novembro 2028.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Revista Educação Pública- Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista (cecierj.edu.br). Acesso em: 22 de novembro de 2025.

WEIZENMANN, Luana et al. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Rio Grande do Sul, 2020. Acesso em 21 de novembro de 2025.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da construção de uma sociedade inclusiva e o papel da escola nesse contexto. É missão da escola promover a inclusão em todos os espaços, propiciando um ambiente acolhedor e acessível, em que a diversidade seja respeitada e valorizada por todos. Este trabalho se propõe a analisar a trajetória da educação inclusiva no país e seus marcos legais, destacando seus avanços, desafios e implicações na prática pedagógica. Busca-se discutir as estratégias necessárias para que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo para todos, refletindo sobre a importância da formação docente, a adaptação curricular e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. A justificativa da pesquisa está em analisar e evidenciar os desafios para a construção de um sistema educacional democrático e inclusivo. A compreensão sobre os avanços e desafios da educação inclusiva permite uma análise crítica da realidade, além de possibilitar uma proposição de caminhos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais. O artigo apresenta as constantes atualizações para garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, analisando documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Equidade; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão é fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades justas. Notoriamente, a sociedade tem apresentado avanços no que se refere à conceitos essenciais, tais como a acessibilidade e o respeito à diversidade. A valorização das diferenças no convívio social é enriquecedora, e possibilita que a humanidade esteja mais preparada para lidar com desafios e transformações.

O caminho para a construção de uma sociedade inclusiva passa, necessariamente, pela educação. A escola, por ser um dos principais espaços de socialização e aprendizagem, deve promover a inclusão em todos os ambientes, além de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando-se os diferentes ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada um. Para que isso aconteça na prática, é necessário que a escola propicie um ambiente acolhedor e acessível, em que a diversidade seja respeitada e valorizada por todos.

No Brasil, a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, tem sido respaldada por um conjunto de marcos legais que visam assegurar o acesso e a permanência de estudantes no ambiente escolar. Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar a trajetória da educação inclusiva no país, destacando seus avanços, desafios e implicações na prática pedagógica. O objetivo desse estudo é compreender a evolução da educação inclusiva no Brasil, identificando os principais marcos legais que a estruturam e analisando como eles têm impactado a organização escolar. Além disso, busca-se discutir as estratégias necessárias para que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo para todos. Para tanto, será necessário refletir sobre a importância da formação docente, a adaptação curricular e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão.

A importância deste trabalho está em analisar e evidenciar os desafios para a construção de um sistema educacional democrático e inclusivo. A escola possui um papel fundamental na promoção da equidade, sendo um espaço para a consolidação do exercício da cidadania. Compreender os avanços e

desafios da educação inclusiva permite uma análise crítica da realidade, além de possibilitar uma proposição de caminhos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais.

A legislação brasileira tem passado por constantes atualizações para garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm reforçado a necessidade de ações efetivas para consolidar esse direito. No entanto, a implementação dessas normativas ainda enfrenta desafios que precisam ser superados para que a inclusão seja de fato uma realidade em todas as escolas do país. Esse estudo busca contribuir para a reflexão acerca do papel da escola na construção de uma sociedade inclusiva, analisando como os marcos legais têm influenciado as práticas pedagógicas e quais medidas podem ser adotadas para fortalecer a inclusão no processo educacional.
Para elaboração deste artigo, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica. O trabalho envolveu uma revisão de literatura, com pesquisa de diferentes autores sobre a educação especial, oferecendo um embasamento teórico consistente e uma visão ampla sobre o assunto.

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SEUS MARCOS LEGAIS

A educação inclusiva é um direito assegurado por diversos marcos legais. Por meio deles, os estudantes têm garantido o acesso, a permanência e as aprendizagens, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei nº
9.394 de 1996, representou um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos os brasileiros. No texto, desde a sua versão original, já está prevista a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando assim, a necessidade de adaptação curricular e formação de professores para atender às especificidades dos estudantes. A LDB consolidou o princípio da inclusão escolar, alinhando-se aos compromissos internacionais reforçados pelo Brasil, como a Declaração de Salamanca, assinada em 10 de junho de 1994, que defende a educação inclusiva como um direito humano fundamental.

Embora o Brasil possua atualmente uma legislação clara e abrangente sobre a educação inclusiva, é relevante considerar que essa conquista é resultado de décadas de mobilização, debates e reivindicações de diversos grupos da sociedade. Historicamente, a educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades era marcada pela segregação, com a criação de escolas e classes especiais que limitavam a participação desses estudantes na rede regular de ensino. Apenas com o fortalecimento dos movimentos sociais, a influência de tratados internacionais, e a evolução das políticas públicas, o país passou a adotar uma perspectiva mais inclusiva, culminando na formulação de marcos legais que garantam o direito de todos à educação em ambientes acessíveis e adaptados às suas necessidades.
Segundo Silva (2012, p. 28), na trajetória da educação especial no Brasil, duas abordagens pedagógicas se destacaram: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. De maneira resumida, na abordagem médico-pedagógica, as decisões sobre o diagnóstico e as práticas escolares estão subordinadas ao médico. Já na abordagem psicopedagógica, há uma maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico continue sendo relevante.
Com o passar do tempo, a abordagem psicopedagógica passou a ganhar mais espaço, porque considera, além dos aspectos clínicos, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando. Essa mudança reflete uma evolução na compreensão da educação especial, ampliando a responsabilidade do processo educativo para além da área médica e incorporando princípios pedagógicos

que valorizam as potencialidades individuais dos estudantes.

De acordo com Fernandes (2013, p. 66) apud Belther (2017, p.14), no Brasil, contexto fortemente marcado pela institucionalização da educação especial no período imperial, a perspectiva da inserção de alunos com deficiência em escolas comuns não sofre grandes alterações, mas se percebe uma mobilização da sociedade civil, que passa a organizar-se em associações, reivindicando dos governos a criação de centros de reabilitação, clínicas e classes anexas a hospitais para ofertar serviços de profissionais da área de saúde, em caráter privado.

Nesse cenário, a sociedade civil, embora ainda distante de um movimento em prol da inclusão educacional, buscava alternativas para o atendimento das pessoas com deficiência, com foco em serviços especializados de saúde. As associações surgiam com a intenção de pressionar os governos para estabelecerem centros de

reabilitação e outras estruturas, porém, devido à falta de políticas públicas externas para a educação inclusiva, a oferta desses serviços seguia uma lógica privada, com a participação de profissionais da área médica e terapêutica. Esse modelo refletia a visão predominante na época em que a deficiência deveria ser tratada como um problema médico e não como uma questão educacional.

Diante desse contexto, surgem importantes instituições no Brasil. Dentre elas, a Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD, organização privada sem fins lucrativos, fundada em 1950 pelo médico Renato da Costa Bonfim, com a intenção de estabelecer um centro de reabilitação seguindo os mesmos padrões de qualidade encontrados nos centros internacionais. Atualmente, a AACD tem como missão atuar na prevenção, habilitação e reabilitação de crianças e jovens com deficiência física, promovendo sua inclusão social. Surgiram também duas instituições de grande importância no Brasil, que continuam a desempenhar um papel essencial no atendimento especializado a esse público: a Sociedade Pestalozzi, a partir de 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, iniciando suas atividades em 1954. (MAZOTTA, 2005 apud SILVA, 2012, p. 36).

É importante ressaltar que, embora de forma implícita, o direito à educação para pessoas com deficiência já estava contemplado na primeira Constituição do Brasil, de 1824. Por volta de 1857, o Brasil viveu um período de crescimento econômico, estabilização do poder imperial e crescente influência das ideias provenientes, principalmente, da França e de figuras que ganharam destaque internacional. (JANNUZZI, 2004 apud SILVA, 2012, p. 23).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1961 pode ser vista como um ponto de partida significativo para as políticas públicas na área de educação especial no Brasil. Antes dessa legislação, as ações externas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência eram limitadas a iniciativas pontuais e não sistemáticas, que surgiam de maneira isolada e desorganizada dentro do cenário brasileiro. Com a LDBEN, houve um reconhecimento oficial acerca da necessidade de regulamentos e de estruturar a educação especial, o que trouxe um avanço importante ao consolidar, pela primeira vez, diretrizes e bases para a educação de educandos com deficiência em âmbito nacional. Ao longo dos anos, a LDBEN passou por diversas modificações que refletiram as transformações sociais e educacionais do Brasil. A primeira versão da LDBEN, promulgada em 1961, era bastante centrada em uma educação tradicional e

excludente, mas com o tempo, especialmente após a década de 1990, a legislação passou a incorporar aspectos mais inclusivos, com ênfase na igualdade de direitos e na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

As versões da LDBEN, antes de 1996, refletiam uma visão excludente, em que a educação especial era tratada de maneira segregada e distante do ensino regular. Não havia uma articulação clara entre os sistemas educacionais para garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns, e os profissionais da educação não estavam suficientemente preparados para lidar com as diversas necessidades apresentadas. Essa

falta de preparação refletia uma abordagem limitada, que não priorizava a integração e a adaptação das práticas pedagógicas para todos. Nesse contexto, Belther (2017, p.18) destaca:

A LDBEN de 1971 [...] demonstra o despreparo para atender a população com deficiências, perdendo o espaço garantido na LDBEN anterior.

Por fim, mais de vinte anos depois, a LDBEN de 1996 restaura a valorização às pessoas com deficiências. Mais do que isso, essa versão do documento está pautada em políticas inclusivas, uma influência de alguns documentos, como a Declaração de Salamanca [...]. (BELTHER, 2017, p. 18).

Até a década de 1990, o conceito predominante no Brasil e em muitos outros países era o de integração, que pressupunha a inserção de estudantes com deficiência na escola regular, desde que eles se adaptassem às condições já previstas no ambiente. Nessa perspectiva, o sistema educacional não foi necessariamente modificado para atender às necessidades desses educandos, e impôs a eles toda a responsabilidade de se ajustarem às normas e metodologias vigentes. Desta forma, muitas crianças e jovens com deficiência acabaram enfrentando dificuldades para acompanhar as atividades, o que resultou em altos índices de evasão e segregação educacional.

Segundo Fernandes (2013, p. 70) apud Belther (2017, p. 15), por integração entende-se que "as relações entre pessoas com e sem deficiência estimulam a solidariedade, em detrimento da piedade, de modo, a inseri-las, gradativamente, nos círculos sociais comuns".

Ao contrário do modelo de integração, em que o estudante com deficiência precisa se adaptar às condições preexistentes da escola, a educação inclusiva propõe uma transformação no próprio sistema educacional para atender à diversidade dos estudantes. Nesse contexto, é a escola que precisa se preparar para acolher e garantir o pleno desenvolvimento de todos, promovendo um ambiente acessível. Para que esse objetivo seja alcançado é fundamental considerar a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilização de materiais didáticos adaptados, a implementação de práticas pedagógicas flexíveis e a oferta de recursos de apoio especializados, como professores mediadores, tecnologias assistivas e atendimento educacional especializado – AEE. Além desses fatores, a formação continuada de educadores torna-se essencial para que possam atuar na construção de uma aprendizagem inclusiva, respeitando as singularidades de cada um, e criando estratégias que favoreçam sua participação no processo educativo.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 marcou um momento decisivo na consolidação dos direitos fundamentais, ao estabelecer princípios essenciais como igualdade, autonomia e dignidade da pessoa humana. Pela primeira vez, a legislação brasileira apresentou diretrizes claras e específicas sobre proteção e inclusão de pessoas com deficiência, garantindo seu direito à participação plena na sociedade. Esse novo marco legal surgiu em um período de redemocratização do país, promovendo avanços expressivos ao reafirmar que todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, devem ter acesso a oportunidades de forma equitativa, e ao exercício pleno de sua cidadania.

Neste sentido, Belther (2017, p.44), ressalta que:

A Constituição de 1988 é também conhecida como a Constituição Cidadã, já que apresenta a promoção do bem de todos como um de seus objetivos, isto é, combatendo todas as formas de discriminação. [...] o art. 205 define a educação como um direito de todos, o que permitirá o desenvolvimento pleno, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, O art. 206, por sua vez, estabelece, no inciso I, que as condições de acesso e permanência na escola sejam iguais. A responsabilidade do Estado é reforçada no art. 208, inciso III, que sugere, para o atendimento às pessoas com deficiência, a prioridade na rede regular de ensino. (Belther, 2017, p. 44).

A evolução das políticas educacionais no Brasil reflete o esforço contínuo de consolidar a educação inclusiva, respaldada por marcos legais que visam assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estu-

dantes em um ambiente escolar acessível. No entanto, apesar dos avanços na educação ao longo da história do Brasil, a inclusão enfrenta ainda muitos desafios. Não se trata apenas de inserir estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, mas também de criar um ambiente que seja de fato inclusivo, para que todos possam ter acesso a um ensino de qualidade e se sintam pertencentes ao contexto escolar. Para isso, é essencial promover estratégias que garantam a equidade nas aprendizagens, considerando as diferentes

necessidades dos educandos e estabelecendo relações que favoreçam a participação de todos.

2 DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A construção de uma escola que seja de fato inclusiva exige uma mudança profunda na forma como a educação é concebida. Apesar dos avanços legais e das diretrizes que garantem o direito à educação para todos, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade requer investimentos por parte do Poder Público em infraestrutura, formação docente continuada e estratégias metodológicas que atendam às necessidades de cada educando.

É inegável que, em muitas realidades brasileiras, há falta de acessibilidade física nas escolas, escassez de recursos tecnológicos e inadequação de espaços pedagógicos para atender às necessidades de todos os educandos. Muitas instituições não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização adequada ou salas multifuncionais que possibilitem a implementação de estratégias para buscar a equidade no ensino.

Ao abordar a importância da formação de professores, Figueiredo (2013, p. 41) apud Belther (2017, p.68), destaca que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, devem considerar a inclusão de todos os educandos e o seu acesso ao ensino superior. Para isso, é fundamental que essa preparação se baseie em princípios essenciais que forneçam aos educadores as ferramentas adequadas para planejar o ensino e realizar a gestão de sala de aula. Além disso, aspectos éticos, políticos e filosóficos precisam ser incorporados à formação docente, permitindo que esses profissionais compreendam seu papel e o da escola diante do desafio de preparar uma nova geração, apta a enfrentar as transformações do mundo atual.

A formação de professores e demais educadores é um grande desafio, pois muitas vezes esses profissionais não recebem a capacitação necessária para lidar com a diversidade dentro do espaço escolar. A ausência de formação continuada específica sobre práticas inclusivas pode gerar insegurança e dificuldades na adaptação dos conteúdos e estratégias de ensino. Ademais, a sobrecarga de trabalho

e a falta de apoio de equipes multidisciplinares tornam a prática da educação inclusiva ainda mais complexa.

Nesse contexto, Diaz (2020, p.59), enfatiza que:

[...] a formação inicial e continuada dos professores é um dos problemas que a educação inclusiva enfrenta em seu processo de inclusão, e talvez o que ganha mais destaque. É necessário pensar em formação continuada além da capacitação técnica, envolvendo também a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, tendo como objetivo a reflexão e articulação de novos saberes, de todos os envolvidos no processo de inclusão, para então garantir a educação para todos. Dessa forma, acredita-se que o maior desafio posto para a formação continuada dos professores é a questão de reproduzir conhecimentos suficientes para proporcionar novas atitudes, trazendo compreensão de situações complexas para o ensino, fazendo com que os professores estejam preparados e qualificados para desempenhar seu papel de maneira responsável e satisfatória.

A construção de uma escola inclusiva passa pela reformulação das propostas curriculares, para que a diversidade dos estudantes seja contemplada, garantindo assim, o direito de aprendizagem a todos. Um dos principais desafios nesse processo é a adaptação

dos conteúdos para atender às diferentes necessidades dos estudantes, respeitando seus ritmos de aprendizagem e suas especificidades. O respeito à pluralidade no ambiente escolar deve ser fomentado, e é essencial a implementação de um currículo flexível, que permita a personalização do ensino, oferecendo materiais adaptados, metodologias diferenciadas e estratégias que favoreçam a participação com equidade de todos os educandos.

A flexibilização dos conteúdos é outro fator que envolve também a formação dos professores, que precisam estar preparados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo assim, um ambiente de aprendizagem que seja de fato inclusivo.

Não se trata de fazer remendos ou propostas de currículos separados. A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido [...] A inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depreende de uma ação escolar essencialmente pedagógica. Mesmo que em razão de suas condições ou situação social a criança apresente problemas de aprendizagem que requeiram atendimento educacional especializado, é fundamental que ele seja realizado tendo em mente que esse sujeito social está historicamente situado, tem interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, tem direitos e deveres, entre os quais o de acesso à educação escolar formal. Assim, como sujeito na educação, mesmo que com suas diferenças significativas em relação à grande maioria dos alunos de sua idade. (FERNANDES, 2007, p. 167 apud DIAZ, 2020, p. 34).

A educação inclusiva não deve se basear em currículos paralelos ou fragmentados, mas em uma abordagem pedagógica que garanta a participação de todos os estudantes no mesmo processo educativo. A proposta inclusiva não defende

um currículo diferenciado ou simplificado para alguns, pois todos, independentemente de suas condições, têm direito a uma educação de qualidade que considere sua história de vida. Mesmo quando há necessidade de atendimento educacional especializado, é essencial que esse suporte seja oferecido sem comprometer o acesso ao currículo formal, garantindo que todos sejam reconhecidos como sujeitos no processo educativo.

Figueiredo (2013, p. 44) apud Belther (2017, p. 69), aponta para a necessidade de uma cultura inclusiva, na qual se propõe, dentro do ambiente escolar, a criação de uma comunidade marcada pelo senso de colaboração e acolhimento:

Deste modo, é o desenvolvimento de uma cultura inclusiva que possibilita mudanças na política e, consequentemente, nas práticas pedagógicas. Assim, é fundamental olhar para a escola em sua totalidade e articular as práticas educativas e intervenções na óptica destas dimensões. (FIGUEIREDO, 2013, p. 44).

De acordo com Oliveira (2022, p. 70), para que a escola adote uma abordagem inclusiva, é fundamental que toda a equipe escolar esteja comprometida com o planejamento e implementação de ações voltadas para essa finalidade. A experiência demonstra que o comprometimento da equipe gestora é essencial para estabelecer uma cultura escolar inclusiva, que deve ser construída continuamente na rotina escolar. Nesse contexto, o pedagogo desempenha um papel fundamental, pois sua formação inicial frequentemente o capacita para atuar na gestão educacional, contribuindo diretamente para a promoção de práticas que garantem a inclusão de todos os estudantes.

Cabe à equipe gestora promover um ambiente acessível, garantindo recursos pedagógicos adequados, infraestrutura adaptada e formação continuada para os professores, a fim de que todos os educadores possam atender às necessidades dos estudantes.

Além disso, a gestão deve atuar de forma articulada com as famílias, profissionais da educação e demais membros da comunidade escolar, fortalecendo o trabalho colaborativo e a construção de práticas pedagógicas que favoreçam as aprendizagens.

A promoção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade é um aspecto essencial para que a inclusão seja, de fato, consolidada no cotidiano. Dessa maneira, uma gestão comprometida e bem estruturada se torna um pilar essencial para garantir

que uma educação especial seja conduzida com equidade e qualidade,

proporcionando aos estudantes condições reais de desenvolvimento, e garantia de acesso ao currículo.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto no texto, fica evidenciado que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta grandes desafios, em que pese os avanços legais e políticas públicas que garantem o direito à educação para todos. Um dos principais obstáculos é a adaptação das instituições de ensino para atender às necessidades dos estudantes. Muitas unidades escolares ainda carecem de infraestrutura adequada, que limitam a acessibilidade e a participação desses educandos no ensino regular.

A análise histórica demonstra que a trajetória da educação inclusiva no Brasil foi marcada por mudanças paradigmáticas, saindo de um modelo segregador para uma perspectiva de integração e, posteriormente, de inclusão. Esse processo foi impulsionado por legislações fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, a efetivação desses direitos ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e culturais, que precisam ser continuamente debatidas e enfrentadas.

Diante do que foi apresentado, a formação docente aparece como um dos elementos centrais para o sucesso da inclusão. Para que a escola seja um espaço de fato inclusivo, é imprescindível que os educadores estejam preparados para atuar, compreendendo a diversidade dos estudantes e utilizando estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Além disso, é fundamental que haja investimentos em infraestrutura acessível, adaptação curricular e recursos pedagógicos que favoreçam a participação de todos.

Por fim, a construção de uma escola inclusiva exige uma mudança de toda a comunidade escolar, com o pleno reconhecimento da diversidade como um valor fundamental para o desenvolvimento humano e social. A inclusão não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e pedagógico para a construção de uma sociedade mais justa. Somente por meio de ações

concretas e contínuas será possível garantir que a educação cumpra seu papel transformador, proporcionando oportunidades para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria (org.). Educação Especial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

DIAZ, Joice Martins. Educação especial e inclusiva na perspectiva histórico- social brasileira. Curitiba: Contentus, 2020.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, Aline Maira. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DA ARTE E DAS SUAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

RESUMO
Este trabalho investiga como a Arte Plástica favorece o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. A Arte Plástica e a aprendizagem da criança na Educação Infantil e ação do professor são destaques nesta pesquisa. Apesar das dificuldades, a Arte integrada à Educação Infantil favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança. Este estudo é um levantamento bibliográfico do tipo qualitativo acerca da contribuição da Arte e das suas linguagens: artes plásticas, artes visuais, dança, teatro e música quando trabalhados adequadamente se tornam um facilitador da aprendizagem. Este trabalho teve sua metodologia apoiada nos documentos oficiais direcionados para o segmento da Educação Infantil. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam e colaborem com a melhoria da (trans) formação da ação docente, bem como oferecer elementos para a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Arte Plástica. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao pensar em Educação Infantil podemos visualizá-la com muitos aspectos: crianças, cuidados, rotinas, brincadeiras, pinturas, colagens, dramatizações, rodinhas, ensino variado e desenvolvimento das diferentes linguagens que compõem o currículo desse segmento. Neste contexto, é possível pensar a linguagem da Arte como instrumento importante na construção do caráter cultural e no desenvolvimento criador individual e coletivo de cada criança, sendo essencial na primeira infância por abordar a sensibilidade, a cultura, a percepção, a criatividade, o imaginativo, as interações, as relações e outros elementos importantes para a formação individual.

Sob esse olhar, a motivação pelo tema da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil se deu a partir da observação do envolvimento delas nas atividades que envolviam alguns dos eixos da Arte. As crianças apresentavam alegria e curiosidade quando tinham que realizar alguma atividade de artes plásticas, além disso, faziam referência à mesma ao longo da semana todas as vezes que se recordavam da atividade ou comentavam as produções que visualizavam nos murais das salas.

Assim, o ensino de Arte deve dar lugar à criatividade, à imaginação, à experimentação, à descoberta do novo. Por esse motivo, o professor não deve apresentá-la com atividades direcionadas semiprontas, mas pode apresentá-la por meio de atividades interativas, com experiências e estímulos à criatividade e à experimentação, de modo que haja envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades.

As atividades desenvolvidas com as crianças da Educação infantil devem permitir momentos de discussão sobre o tema que estão trabalhando, favorecer a reflexão acerca do modo como se utiliza o material (pincéis, tintas, argila, papel, cola etc.), levantar hipóteses sobre conhecimentos prévios, deixar que trabalhem em grupos ou de forma individual e contribuir para ampliação do olhar e da cognição infantil. Logo, ela precisa ser trabalhada e contextualizada com as demais áreas do conhecimento e não ser tida como um conteúdo escolar para preencher tempo.

O objetivo desse trabalho é investigar como a Arte favorece e facilita o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Essa reflexão aprimora as possibilidades de se trabalhar com Arte nos seus aspectos mais amplos e mais singulares na Educação infantil, inclusive no que se refere às formas adequadas a cada faixa etária e a cada realidade de grupo escolar.

Desse modo, será possível que as ações docentes dessa linguagem auxiliem as habilidades das crianças da Educação Infantil. A criança é por excelência sensível às manifestações artísticas, pois está aberta ao que lhe oferecem; à escola, portanto, cabe oferecer meios para explorar essa sensibilidade e fazer com que as crianças se desenvolvam por meio da Arte.

A metodologia desse trabalho incluiu observação empírica e referencial teórico feito por meio de pesquisas bibliográficas de caráter teórico qualitativo com levantamento bibliográfico de análise dos textos dos Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) vol. 1 e 2, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 1 e 2, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais: arte (PCN).

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS ARTES PLÁSTICAS

Por envolver emoção, habilidade, expressão, comunicação e reflexão, a Arte favorece o aprendizado das crianças em idade escolar, sobretudo as que estão na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil aponta que as Artes visuais são uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só justifica sua presença neste segmento (Brasil. 1998, p.85).

No que se referem à efetivação das propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) preveem que as condições para o trabalho coletivo, a organização de materiais, de espaço e de tempo certifiquem a "indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (DCNEI, 2010, p. 19). Se o currículo do Ensino Fundamental tem disciplinas em separado, necessitando da interdisciplinaridade para ser efetivo, o da Educação Infantil prevê a indivisibilidade dos conteúdos a serem apreendidos, de modo que as crianças aprendam por meio do todo e não apenas pelas suas partes.

Essas diretrizes (Brasil.2010, p.12) ainda definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Pode-se dizer que essa definição é fruto de muitas intervenções históricas: no passado ela era tida como sujeito necessitado dos adultos, dependente, sem voz nem vez, sem direitos. Na atualidade é tida como sujeito social e histórico inserida em uma sociedade, pertencente a uma organização familiar com determinada cultura e momento histórico. É um ser lúdico que ao brincar, encenar e estabelecer vínculos afetivos faz suas próprias construções sobre as pessoas, si mesma e o mundo. Nas instituições escolares dos tempos atuais, a criança é sujeito participativo: pinta, desenha, interpreta, imagina, fantasia, observa, experimenta e, consequentemente, seu aprendizado e desenvolvimento estão envolvidos com a Arte e suas expressões artísticas.

As Diretrizes citadas (Brasil. 2010, p.16) apontam três princípios norteadores do projeto pedagógico dessa etapa:

Éticos – tratam da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos – referem-se aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática;

Estéticos – dizem respeito à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao se referirem às práticas pedagógicas acerca dos eixos norteadores do currículo, descrevem que é preciso garantir experiências que "promovam o relacionamento e a interação das crianças com atividades diversificadas tais como a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (Brasil.2010, p. 25) de modo que por meio delas tenham uma a aprendizagem facilitada.

Segundo o PCN de Arte (Brasil. 1998, p.105) "as atividades propostas na área de artes devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação." Daí a importância de se ter um profissional de Educação Infantil que compreenda o currículo e as propostas pedagógicas próprias para esse segmen-

to. O professor de Educação Infantil precisa permitir aos seus alunos à experimentação, a imaginação, a criação e o vislumbre diante de obras e variados recursos com que se pode produzir Arte.
Para tanto, as aulas de Arte na Educação Infantil têm que ir além das folhas brancas, das tintas coloridas, dos lápis de cor e de cera, das massinhas, dos recortes e colagens de jornais e revistas. Elas precisam ser um meio para que as crianças ampliem o repertório daquilo que vivem e sabem, desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, seus conhecimentos, seus saberes de mundo e das coisas. É preciso enobrecer o aprendizado, e não repetir a mesma fórmula já desgastada: um ensino simplificado e empobrecido no qual a criança faz sua produção por meio da repetição de modelos prontos ou sob a ordem "faça dessa forma" ou "como se pede".
Destarte é preciso pensar a Arte como algo necessário e importante para as rotinas escolares, já que está presente no currículo de todos os segmentos de ensino. Assim, ela não será uma disciplina a mais e sem sentido, ou passatempo para crianças e professores tal como aponta o PCN de Arte (1998, p.87):

Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Muitas vezes, essa concepção se dá pelo fato de o professor da Educação Infantil ser um profissional que administra todas as linguagens e não tem formação específica para a disciplina de Arte. E por não ter formação ou qualificação, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas, o educador trata a Arte como uma linguagem a mais sem compreender a importância e a potencialidade dela para as crianças e o seu aprendizado. Ellwanger (2011, p.14) nos motiva a mudar essa concepção e buscarmos uma formação em que se possa trabalhar a Arte com as crianças de modo em que elas tenham suas habilidades artísticas aguçadas:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão o sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A Educação Infantil é uma importante etapa do ensino, pois nela são realizadas muitas aprendizagens. A rotina e as situações cotidianas criadas, vividas e experimentadas na creche e pré-escola podem ampliar as possibilidades de as crianças adquirirem conhecimentos para toda a vida. Nesta etapa, as crianças estão aptas a aprender diferentes ações: aprendem a conviver; desenvolver projetos em grupo; buscar soluções para conflitos e problemas; cuidar da higiene, da organização pessoal, dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente; aprender a dividir por meio de pequenos cálculos, construir as primeiras hipóteses e também compreender suas emoções e dos pares e a forma

de reagir às situações. Além dessas habilidades, cabe mencionar outros aprendizados importantes dessa faixa etária: expressar-se; comunicar-se; criar, ouvir e recontar histórias; ouvir poemas; reconhecer novas linguagens; colecionar objetos; conversar sobre o crescimento de algumas plantas e animais; ter iniciativa para escolher uma atividade/brincadeira; participar de diferentes brincadeiras: roda, faz-de-conta, mercadinho, amarelinha, esconde-esconde etc., e especialmente a brincar.
Quanto a isso, o caderno de estudos e pesquisa do curso de pós 'O Ensino de Arte e Educação Física' aponta que:

O ensino da arte possibilita o desenvolvimento não somente de aspectos éticos, afetivos e estéticos, mas também de outras noções, tais como: volume espaço, percepções de luz, de texturas, organizações de formas, linhas, pontos, ideia de profundidade, das dimensões bi e tridimensionais, entre outros. (GALVÃO et al. p.26).

Logo, a Arte auxilia na 'alfabetização estética' e no desenvolvimento da crítica, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca e oferece condições à criatividade, à imaginação e à criação. Ademais, quando presente na primeira infância, ela pode favorecer consideravelmente à aprendizagem, sobretudo quando aplicada às brincadeiras, ao material lúdico, à criatividade, às pinturas, às colagens e aos materiais diversificados.
É através da Arte que a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações; ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas, sons e outras expressões. Também amplia seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades tal como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 85) no vol. 3:

[...] o ensino das Artes Visuais expressa, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

Por outro lado, Schramm (2001, p.48) traz a seguinte colaboração:

O ensino da arte atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, consequentemente, para a construção social.

Vimos que as crianças podem ser iniciadas ao ensino da Arte pela 'alfabetização estética' em suas linguagens e dimensões, mas para tanto a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neste ambiente se rompe com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional e aprende-se a construir o conhecimento por meio de pesquisas e técnicas de maneira viva e dinâmica, sendo assim, as crianças – mesmo as pequenas – podem ser iniciadas na pesquisa, através da curiosidade, verificação, comparação e pequenos experimentos. A Escola, portanto, é o local institucional que pode oferecer tempo para o aluno refletir, pensar, desenvolver-se, expressar-se com liberdade e autonomia, trabalhando com algumas manifestações artísticas em articulação às demais disciplinas curriculares. Ademais, a vivência escolar ajuda na construção dos conceitos da percepção/análise, apreciação, fruição, leitura e contextualização do espaço/tempo, além de influenciar na construção do ser humano, no desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.
De modo geral, a educação é uma atividade estética e criadora em si própria permitindo o estabelecimento de relações com os

pares, familiares, o sentido de si mesmas e a compreensão de mundo. Corroborando a reflexão feita podemos citar as palavras de Junior (1991, p.74) quando descreve que:

No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente.

Portanto, para se trabalhar com a Educação Infantil, é preciso criatividade, material diversificado, uma formação docente embasada, de qualidade, consistente e capaz de levar as crianças a desfrutarem do conhecimento e de seus conceitos com participação efetiva. Segundo Coleto (2010, p.146):

O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui. Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

Assim, quando o professor da Educação Infantil ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de tarefas simples, como narrar um acontecimento, consolar outra que chora, empilhar blocos, fazer um desenho, arrumar os brinquedos, cuidar dos pertences pessoais, caprichar nos trabalhos etc., ele está oferecendo condições propícias para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas aos pequenos e que perdurarão para toda a vida.
É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos estéticos, seja por cursos online, presenciais, cursinhos, palestras, livros, mantendo sempre contato com o conhecimento teórico, faça recorrentes leituras acerca das áreas que leciona, pesquise, reflita sobre suas práticas e se modifique quando encontrar algo que não favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. O docente deve, portanto, ter ciência de que para ser um professor na Educação Infantil é necessário estar aberto à criatividade, à diversidade, à ilustração de temas variados e relacionados a outras linguagens.
Cada vez mais é preciso buscar a atualização dos conhecimentos acerca do que se leciona, é preciso ter uma prática pedagógica que permita às crianças uma aproximação do conhecimento artístico da sua e das demais culturas existentes. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.33) auxilia na reflexão ao dizer que:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

Desse modo, o educador de Educação Infantil deve estimular e incentivar os alunos quanto à criação, à produção, à ampliação de conhecimento e à apreciação artística, de modo que se sensibilizem com as cores, sons, gestos, posturas e dramatizações. Assim, o educador, através de suas práticas e estratégias didáticas, poderá ver, perceber, ouvir e valorizar as produções de cada aluno em sua especificidade, conhecer cada criança quanto ao que gosta, como faz, como se desenvolve, para qual aptidão apresenta maior interesse para bem desenvolver suas atividades pedagógicas.
Para produzir Arte em sala de aula, não se precisa ser necessariamente um artista, o educador deve levar em conta a bagagem cultural das crianças, incentivando-as a apreciar as obras de artistas de modo que,

ao percebê-las, possam ampliar o repertório sensitivo quanto às obras de Arte de um modo geral. Para que o ensino de Arte seja transformador, é preciso que as práticas teóricas do saber e do fazer artístico sejam consistentes e coerentes com o ensino oferecido às crianças.
O PCN (1998, p.50) sugere algumas didáticas para que o aprendizado nessa área possa ser alcançado:

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados. Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa.

De acordo com o PCN de Arte (1998), o professor é o profissional que cria situações de aprendizagem e para tanto necessita, de acordo com Martins, Picosque e Guerra, (1998, p. 118), estar atento ao trabalho que está desenvolvendo e:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte.

Não se pode, portanto, esquecer que a Arte pode ser sentida e vista de diferentes modos tanto pelos adultos como pelas crianças; os adultos conseguem visualizá-la, experimentá-la por meio das exposições, das idas aos museus, apreciando obras esculpidas, pintadas, feitas à mão, etc. Dessa maneira, para o adulto está associada à estética. Já a criança a entende como forma de se expressar, pois é da natureza dela "lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21).
Essas atividades proporcionam entretenimento e envolvem-nas por completo, transmitem para o papel, desenho, pintura, colagem, dramatização, jogo simbólico, brincadeira de faz de conta ou outra atividade, o que sentem em seu interior, a espontaneidade estética e a capacidade de criação. Daí a necessidade de terem seus desejos e suas vontades valorizadas, e serem motivadas, estimuladas e não fazerem tudo de forma mecânica e sem sentido.
As crianças são muito próximas à disciplina de Artes, bem mais do que as demais disciplinas, talvez seja pelo uso do material diversificado, das cores, da plasticidade que envolve o ensino. Essa disciplina está mais naturalmente integrada às suas vidas e as fazem representar a realidade de múltiplas formas usando os sistemas simbólicos. É por meio dela que conhecem e vivenciam os aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em artes visuais e audiovisuais, dança, música, desenho e teatro, de modo que possam construir um olhar diferenciado e reflexivo sobre as criações artísticas.
Ajuda-nos a reflexão de Ostetto (2011) citado por Holm (2007, p.12) ao afirmar que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando.

Portanto, conclui-se que a Arte é importante para o aprendizado, uma vez que a criança tem a possibilidade de expressar ideias e sentimentos enquanto canta, dança, cria, desenha ou representa/dramatiza cenas conhecidas. Por experiência, percebemos que, após essas aulas, as crianças estavam mais

atentas para ouvir, ver, sentir. Revelar sua autonomia e espontaneidade, ter oportunidade para ter suas atitudes transformadas naquele momento e quem sabe para toda a vida. Pelos traçados e pelos materiais produzidos em sala, a criança demonstra inclusive o lugar e a época em que vivem os aprendizes, transparecendo ainda a influência da mídia e do contexto social em que está inserida.

Por meio da Arte e suas linguagens/desdobramentos, é possível perceber o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, da sensibilidade e da imaginação, seja para realizar formas artísticas, seja para apreciar as obras produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e por artistas em diferentes épocas e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte não pode reduzir-se a uma disciplina que trata dos aspectos decorativos e festeiros, como passatempos de atividades sem significados, ocupando intervalos das aulas e ausências dos docentes. Não deve reduzir-se às práticas escolares do desenhar, colar, pintar, modelar com argila ou massinha. Ao contrário, deve ser tido como instrumento pedagógico que viabiliza a aprendizagem das crianças de Educação Infantil, ampliando seus olhares em relação ao mundo em seu potencial cognitivo, emocional contribuindo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes desde cedo no meio social.

Podemos dizer que o conceito de criatividade também vem se ampliando, seja pelas leituras como pelas interpretações das obras de Arte. O professor da Educação Infantil precisa selecionar, reelaborar, reconstruir os materiais, abrir caminhos para o olhar e a escuta sensíveis. Precisa também ter repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, audiovisuais, criatividade quanto ao uso de tintas, pincéis, massinhas, colagens, pinturas etc. Além de combinar materiais, inventar formas, pesquisar, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos, estar aberto ao novo, à experimentação, à criação e ao erro e à dúvida. Dessa forma terá possibilidades de desenvolver uma aula dinâmica e cheia de possibilidades favoráveis à aprendizagem.

O ensino da Arte Plástica tem passado por significativas compreensões e transformações. Muito tem se produzido acerca desse tema, bibliografia vasta, muitos documentos e exposições de autores nacionais e internacionais, seminários, simpósios e encontros de docentes que debatem sobre o entendimento da arte no espaço educativo. A Arte desenvolvida então pela escola deverá configurar-se numa concepção onde Arte e educação caminham juntas e as práticas se relacionam com outras, desse modo, deve buscar trabalhar com o fazer espontâneo, a arte tradicional e popular, o folclore, a arte contemporânea, a história da arte, a integração e a polivalência. Como vimos, a Arte está articulada às demais áreas de ensino como a antropologia, a filosofia, sociologia etc. e por isso, traz a valorização dos sentidos culturais e valores estéticos.

A Arte contribui na ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por isso, vitais. As linguagens de música, dança, teatro e artes visuais, quando bem trabalhadas nos espaços escolares, muito auxiliam às crianças no seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e até mesmo psíquico. As crianças passam a interagir melhor com os educadores, com os colegas, e passam a fazer melhor uso dos materiais oferecidos. Elas não têm medo de se sujar quando pintam, colam, usam tintas e outros materiais, estão focadas na obra, naquilo que estão produzindo e não no ambiente ao redor.

Quando dramatizam, expõem o que há em seu interior, transferem para si a história, o conto. Quando pintam, desenham rabiscam trazem para o papel o que pensam, o que sentem, o que está em seu interior. Quando dançam e ouvem música muitas não tem vergonha de quem está ao seu redor, liberam os movimentos, soltam o corpo e o sentimento do seu interior, entregam-se ao que é proposto com intensidade.

A criança da atualidade tem contato no percurso casa-escola e vice-versa com materiais variados que compõem o universo da Arte, elas veem outdoors, muros grafitados, pichados, paredes pintadas, flores e plantas etc. e muitas das vezes, apresentam verbalmente conhecimentos acerca desse mate-

rial visualizado. O professor pode fazer uso desse recurso para desenvolver suas atividades artísticas e desenvolver conceitos e conteúdos artísticos.
Assim, a Educação Infantil, como fora dito, é o espaço ideal para que as crianças tenham o primeiro contato com as linguagens da Arte. Neste segmento poderão ter contato com obras de Arte e construir um olhar sobre como ver, o que ver e analisar obras de arte sejam elas, esculpidas ou pintadas.
O fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e têm o poder de ampliar o potencial cognitivo e a concepção de olhar o mundo de modos diferentes. Os educadores devem ter esta postura internalizada a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, permitindo às crianças conhecer o repertório cultural em que vivem e ter contato com outras referências, mas sem a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra ou a dicotomia entre reflexão e prática.
Concluímos acreditando que a Arte de fato pode favorecer a aprendizagem das crianças, ela contribui para a percepção estética, a sensibilidade, a psicomotricidade, a imaginação, o tato, a mudança do olhar, as relações, a oralidade, a percepção do corpo e do movimento etc. Permite também que o professor se reinvente e trabalhe com materiais diversificados, seja criativo e produza algo novo e não apenas copie sem refletir sobre aquilo que propõe aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010, p.137-152.

DUARTE JUNIOR. João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas SP: Papirus, 1995.

ELLWANGER, Marciane. O ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética. Fevereiro 2011. Disponível em<http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/977/Marciane%20Ellwanger.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XX: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993 (coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).

GALVÃO. Andréa Studart Corrêa et al. Caderno de Estudos e Pesquisa: O Ensino de Arte e Educação Física. AVM – Faculdade Integrada. Brasília-DF.

HOLM, A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e

conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em: 11 nov. 2025.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

TATIANE VIEIRA VALÉRIO

RESUMO
O trabalho parte da ideia de que, na primeira infância, corpo e mente caminham juntos. O tema foi contextualizado mostrando como equilíbrio, coordenação, tônus e esquema corporal se ligam à atenção, à linguagem que nasce e às primeiras formas de autorregulação. Teve como objetivo construir uma base teórica que explique por que a psicomotricidade é essencial na educação infantil. Seguiu-se uma revisão narrativa com buscas em bases nacionais e internacionais recentes, seleção por critérios de qualidade e leitura integral dos estudos. Os resultados apontaram associação consistente entre competência motora e funções executivas iniciais, efeitos positivos de sequências motoras estruturadas sobre controle inibitório e flexibilidade cognitiva e vínculos da motricidade fina com alfabetização emergente. A conclusão indica que integrar rotinas psicomotoras ao cotidiano da escola é caminho viável e de alto impacto para apoiar participação, atenção, linguagem e prontidão para aprendizagens iniciais, respeitando ritmos e garantindo inclusão.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação infantil; Funções executivas.
ABSTRACT
This paper starts from the view that, in early childhood, body and mind grow together. It outlines how balance, coordination, muscle tone, and body schema relate to emerging attention, early language, and self-regulation. The objective was to build a theoretical basis showing why psychomotricity is essential in early childhood education. A narrative review was conducted, drawing on recent national and international sources, with explicit inclusion criteria and full-text appraisal. Findings indicate a consistent association between motor competence and early executive functions, positive effects of structured motor sequences on inhibitory control and cognitive flexibility, and links between fine motor skills and emergent literacy. The conclusion is that integrating psychomotor routines into daily school practice is a feasible, high-impact path to support participation, attention, language, and readiness for early learning, while respecting individual pace and promoting inclusion.
KEY-WORDS: Psychomotricity; Early childhood education; Executive functions.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, do nascimento aos seis anos, é um tempo em que corpo e mente caminham de mãos dadas. Enquanto o cérebro organiza suas redes, a criança experimenta o mundo com o que tem de mais concreto: equilíbrio, coordenação, tônus e a imagem que forma de si mesma no espaço. Cada gesto vira pista para a atenção, para a memória que começa a tomar forma, para a linguagem que se solta. Quando brinca de pular, rolar, arremessar, arrastar, ela vai tecendo ligações entre sentir, pensar e agir. É nesse ir e vir, cheio de descobertas, que a psicomotricidade se revela como alicerce da aprendizagem na educação infantil.

Na prática escolar, muitos olhares ainda tratam o movimento como “gasto de energia” ou recreio ampliado. Perde-se a chance de usar o corpo como via de entrada para a curiosidade, para a autorregulação e para as funções cognitivas que despontam no dia a dia. Valorizar a maturação neuropsicomotora não é modismo. É reconhecer que a sala, o pátio e os materiais simples podem virar laboratório vivo, em que se cultiva atenção compartilhada, noção de causa e efeito, coordenação óculo-manual e organização temporal. Investir cedo, com intencionalidade pedagógica, poupa remendos mais adiante e fortalece a base do letramento e do raciocínio lógico.

Pergunta-se: de que modo a maturação neuropsicomotora na primeira infância influencia as funções cognitivas iniciais e o engajamento em tarefas de aprendizagem, e qual é a contribuição da estimulação psicomotora planejada nesse processo? Parte-se de três hipóteses: H1, práticas sistemáticas de estimulação psicomotora favorecem atenção, linguagem emergente e funções executivas em crianças pequenas; H2, indicadores motores como equilíbrio, coordenação, tônus e

esquema corporal mediam a prontidão escolar, apoiando autocontrole e autonomia; H3, contextos educativos que integram rotinas psicomotoras apresentam melhor participação, resolução de problemas e clima de sala mais cooperativo.

O objetivo central é construir a base teórica que mostre por que a psicomotricidade é essencial na educação infantil. Como desdobramentos, busca-se: explicar os fundamentos do desenvolvimento psicomotor na primeira infância; descrever relações entre componentes motores e funções cognitivas iniciais; apresentar princípios e exemplos de estimulação psicomotora que a escola pode incorporar de forma contínua e significativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica orientado por questão norteadora definida previamente. Serão consultadas bases nacionais e internacionais, com foco em publicações dos últimos cinco, incluindo ensaios, revisões e diretrizes sobre desenvolvimento psicomotor de crianças de zero a seis anos. Adotam-se critérios de inclusão que privilegiem estudos com definição clara de constructos como equilíbrio, coordenação, tônus e esquema corporal, e sua relação com atenção, linguagem inicial e funções executivas emergentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 POR QUE A PSICOMOTRICIDADE É ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na primeira infância, aprender passa pelo corpo. Quando a criança balança, rola, corre, empurra e desenha, ela organiza tônus, equilíbrio, coordenação e esquema corporal e, junto com isso, acende pistas de atenção, memória, linguagem e controle inibitório (BAO et al., 2024). O que parece só brincadeira vira ponte para funções cognitivas iniciais e para a autonomia que a escola tanto busca, já que competência motora se associa de modo consistente a inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva (PIO; MARTINS; COSTA, 2023).

Esse fio que amarra corpo e pensamento aparece com nitidez em estudos recentes: crianças com melhores habilidades motoras finas e globais tendem a apresentar ganhos em linguagem escrita, matemática e tarefas que exigem planejamento e autocontrole .A relação não é gigantesca, mas se mantém estável e útil para a prática pedagógica, indicando que treinos de coordenação, destreza manual e equilíbrio podem abrir caminho para atenção sustentada e prontidão para leitura e número (LÊ et al., 2023; LI et al., 2025).

Também já se viu que intervenções estruturadas de aprendizagem motora, quando comparadas apenas ao brincar livre, geram ganhos mensuráveis em funções executivas de pré-escolares (HAO et al., 2025). Em linguagem de sala, atividades com propósito percursos de equilíbrio progressivo, jogos de lançar e agarrar com alvos graduados, circuitos rítmicos com pausas ajudam a criança a esperar a sua vez, ajustar a força, antecipar o próximo passo e manter o foco no que importa, o que se traduz em convivência mais regulada e maior participação nas tarefas coletivas (BAO et al., 2024).

O recorte da motricidade fina merece atenção à parte. Sínteses recentes indicam correlação positiva entre destreza manual e alfabetização inicial, escrita e desenvolvimento cognitivo. Ensaios mostram que treinos intencionais de habilidades manuais pega do lápis, coordenação óculo-manual, padrões de traçado, uso funcional de tesoura e encaixes impulsionam a linguagem escrita quando integrados à rotina e sem forçar a maturação (LI et al., 2025).

No contexto brasileiro, o tema conversa diretamente com o que a BNCC propõe para a educação infantil: o corpo como linguagem e a organização de ambientes que convidam ao movimento intencional, com tempos, espaços e materiais pensados para exploração ativa e segura (BRAVALHERI; CAPRARO, 2024; UNESCO, 2020). Pesquisas nacionais reforçam que o trabalho psicomotor, quando parte do projeto pedagógico, sustenta aprendizagens e amplia a participação, com ganhos para o desenvolvimento integral (ABREU, 2021).

A ponte entre psicomotricidade e aprender se confirma ainda nos achados que ligam competência motora e funções executivas em crianças pequenas, reforçando a ideia de que marcadores motores equilíbrio, coordenação, tônus e esquema corporal caminham lado a lado com autorregulação e prontidão escolar. Em termos práticos, quando a roti-

na oferece desafios motores progressivos, o professor também está cuidando do "cérebro que planeja" (COSTA, 2023).

Em termos de aplicação pedagógica, duas frentes ganham corpo. A primeira envolve ambientes e sequências didáticas: cantos de movimento com progressão de dificuldade, circuitos de locomoção e manipulação de objetos, propostas rítmicas e jogos de regra simples, sempre com mediação sensível e variação de tarefas para que todas as crianças encontrem um caminho possível (HAO et al., 2025). A segunda integra motricidade à linguagem e à matemática emergentes: traçados amplos que refinam a grafomotricidade, construção e seriação com preensão variada, roteiros com setas e pistas visuais para planejamento motor, contagem em movimento e padrões rítmicos que dialogam com consciência fonológica (LÊ et al., 2023; LI et al., 2025).

No pós-pandemia, redes e famílias ainda lidam com janelas de desenvolvimento mais apertadas. Investir em psicomotricidade na educação infantil aparece como resposta concreta: baixo custo, alta adesão das crianças e efeitos que irradiam para linguagem, autorregulação e convivência (PIO; MARTINS; COSTA, 2023; FUNDAÇÃO BRACELL, 2025). De modo geral, a psicomotricidade é essencial porque dá forma ao aprender que se sente com o corpo e se organiza na mente. Quando a escola cria percursos de movimento com propósito, fortalece equilíbrio, coordenação, tônus e esquema corporal e, ao mesmo tempo, rega atenção, linguagem que nasce, curiosidade que move e laços de grupo que sustentam a vida escolar (BAO et al., 2024; BRAVALHERI; CAPRARO, 2024).

2.2 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na primeira infância, o desenvolvimento não anda em fila separada. Cérebro, corpo e afeto caminham juntos, passo a passo. Quando a criança se arrasta, engatinha, corre, gira e desenha, o sistema nervoso vai afinando conexões e ajustando o tônus, o equilíbrio, a coordenação e o esquema corporal. É nessa ciranda do movimento que surgem marcos de atenção, memória de trabalho e linguagem que desponta. Estudos recentes mostram que competência motora se relaciona a componentes das funções executivas, o que ajuda a entender por que rotinas ricas em movimento abrem caminho para aprender com qualidade (BAO et al., 2024).

O tônus regula a prontidão do corpo para agir, permitindo que a criança ajuste força e postura. O equilíbrio organiza o corpo no espaço, em pé, em marcha ou em apoio reduzido. A coordenação integra segmentos e sentidos para que o gesto saia com precisão. Revisões recentes indicam que melhorar competência motora global acompanha ganhos em elementos cognitivos, ainda que com tamanhos de efeito moderados e dependentes do tipo de tarefa e da idade (HILL; HINKLEY; UTESCH, 2024). Em sala, isso aparece quando circuitos de locomoção e jogos de lançar e agarrar ajudam a criança a planejar, inibir impulsos e manter o foco por mais tempo (HAO et al., 2025).

O esquema corporal é a imagem integrada do próprio corpo em movimento, que dá noção de partes, posições e possibilidades. A lateralidade organiza preferências de uso e cruzamentos de linha média. Já as praxias reúnem sequências motoras com sentido, como vestir-se, recortar e escrever. No cotidiano escolar, esse tripé sustenta autonomia e prontidão para tarefas acadêmicas. Revisões e relatos nacionais têm reforçado que intervenções psicomotoras planejadas, com jogos e desafios graduados, favorecem desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo na educação infantil (PIO; MARTINS; COSTA, 2023; VALGÔDE et al., 2025).

A motricidade fina pede destreza, preensão variada, coordenação óculo-manual e controle do gesto pequeno. Sínteses recentes apontam associação positiva entre habilidades finas e linguagem escrita, leitura inicial e noções de número. A mensagem prática é clara: treinos intencionais, inseridos na rotina, ajudam a destravar grafomotricidade e apoiam alfabetização emergente (ZHANG; WANG; LIN, 2025). Metanálises e revisões de grande escopo vêm chegando com resultados na mesma direção, ao indicar relações consistentes entre destreza manual e medidas de desempenho escolar (SUGGATE et al., 2025).

Inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva sustentam autorregulação e reso-

lução de problemas. A literatura recente indica associação entre competência motora e funções executivas em crianças pequenas, embora a força dessa relação varie conforme domínio, medida e desenho do estudo (HILL; HINKLEY; UTESCH, 2024). Ensaios com intervenção mostram que sequências estruturadas de aprendizagem motora, quando comparadas ao brincar livre, tendem a produzir ganhos mensuráveis nessas funções em pré-escolares (HAO et al., 2025). Outros estudos, por sua vez, encontram efeitos seletivos, o que reforça a importância de combinar variedade, progressão e intencionalidade pedagógica (ŞENDIL et al., 2024).

Alguns princípios didáticos ajudam a transformar teoria em prática diária. Progressão: começar por apoios amplos e tarefas simples, depois reduzir apoios, introduzir mudanças de direção e integrar manipulação. Variedade e repetição significativa: oferecer diferentes materiais, texturas e trajetórias, mas permitir que a criança repita até estabilizar o padrão. Integração sensório-motor: ligar pistas visuais, táteis e auditivas ao gesto para afinar planejamento e controle. Intencionalidade lúdica: brincar com propósito claro, com regras simples e feedback imediato. Evidências nacionais e internacionais respaldam esse caminho, relatando ganhos de participação, autorregulação e prontidão escolar quando a escola adota rotinas psicomotoras planejadas (PIO; MARTINS; COSTA, 2023).

Avaliar não é rotular. É orientar o planejamento. Instrumentos atualizados para pré-escolares mapeiam destreza fina, controle postural e coordenação bimanual, entre outros aspectos, e vêm sendo revistos quanto a validade e aplicabilidade (ZHANG; WANG; LIN, 2025). No campo experimental, protocolos de coordenação estruturada mostram melhora de aptidão física e competência motora, enquanto impactos em controle inibitório podem variar conforme duração, intensidade e desenho das tarefas, um alerta útil para a prática (ŞENDIL et al., 2024).

O desenvolvimento psicomotor também conversa com inclusão. Ao graduar desafios e diversificar materiais, a escola oferece múltiplos caminhos de participação. Evidências brasileiras destacam o papel do professor na organização de estímulos que acompanham o ritmo de cada criança, evitando lacunas que mais tarde podem pesar na leitura, na escrita e na convivência (VALGÔDE et al., 2025). Quando o projeto pedagógico assume o movimento como linguagem, o grupo ganha em cooperação e autonomia.

Em termos de fundamento, fica o quadro: tônus ajusta a prontidão, equilíbrio ancora o corpo no espaço, coordenação integra segmentos e sentidos, esquema corporal organiza o eu em ação, lateralidade e praxias dão fluidez a sequências com sentido. A mão que desenha conversa com a mente que planeja, e o jogo com metas claras vira ensaio para atenção e autorregulação (BAO et al., 2024).

2.3 RELAÇÕES ENTRE COMPONENTES MOTORES E FUNÇÕES COGNITIVAS INICIAIS

Na primeira infância, o corpo abre caminho para o pensar. Cada ajuste de tônus, cada tentativa de manter o equilíbrio, cada arremesso que encontra o alvo vai afinando atenção, memória de trabalho e controle inibitório, em uma parceria constante entre gesto e ideia. A literatura recente aponta associação consistente entre competência motora e funções executivas, ainda que a força dos efeitos varie com idade, tarefa e contexto, o que já dá ao professor um mapa prático para planejar rotinas de movimento com sentido pedagógico (HILL; HINKLEY; UTESCH, 2024).

Manter o corpo estável diante de pequenos desafios pede foco no aqui e agora. Em percursos com apoios reduzidos, a criança escolhe pistas relevantes e silencia distrações, treino diário para atenção sustentada, com efeitos observados quando atividades graduadas de equilíbrio entram na rotina e apoiam a prontidão para tarefas de mesa na educação infantil (BAO et al., 2024).

Correr, frear, mudar de direção e esperar a vez também pedem freio interno. Ensaios com pré-escolares mostram que sequências estruturadas de aprendizagem motora, comparadas ao brincar livre sem objetivos definidos, tendem a gerar ganhos em controle inibitório e flexibilidade cognitiva, sobretudo quando há progressão de dificuldade e regras simples que organizam a ação, com mediação próxima do adulto (HAO et al., 2025; SENDIL et al., 2024).

O tônus postural ajustado sustenta a postu-

ra e economiza energia para pensar. Quando o corpo não luta o tempo todo contra a gravidade, a criança acessa melhor linguagem e raciocínio. Revisões de base ampliada sugerem que melhorias em competências motoras se associam a avanços em autorregulação e planejamento, peças que preparam o engajamento em leitura compartilhada, contagem e pequenos projetos em grupo (BAO et al., 2024).

Nesse caminho, o esquema corporal, a lateralidade e as praxias funcionam como um mapa do "eu em ação". Perceber partes do corpo, localizar-se no espaço e consolidar preferências manuais organiza gestos comunicativos, melhora a coordenação óculo-manual e dá segurança para explorar materiais. Estudos em contexto escolar relatam que programar desafios que convoquem atravessamentos de linha média, mudanças de orientação e nomeação de partes do corpo favorece linguagem expressiva e compreensão de instruções, fortalecendo autonomia no cotidiano (PIO; MARTINS; COSTA, 2023).

A mão que pega, gira, recorta e traça conversa de perto com a mente que planeja. Evidências recentes associam destreza manual e coordenação óculo-manual a marcadores de leitura e escrita iniciais, como consciência fonológica, formação de letras e fluência de traço. Quando treinos intencionais de habilidades finas entram em jogos e sequências breves, respeitando maturação e variando preensão e resistência dos materiais, os ganhos tendem a aparecer com mais nitidez (LÊ et al., 2023).

O ritmo também faz diferença. Bater palmas em padrões, alternar passos, marcar pausas com instrumentos simples ensina o cérebro a prever e segmentar sequências, habilidade que dialoga com a consciência fonológica. Pesquisas que combinam coordenação rítmica e tarefas de sequência apontam benefícios para flexibilidade cognitiva e memória de trabalho quando a proposta junta movimento e marcação auditiva de padrões (HAO et al., 2025; HILL; HINKLEY; UTESCH, 2024).

Os efeitos, porém, não dependem só da tarefa. Importam a mediação do adulto, a progressão, o tempo de prática e a variação de materiais. No cenário brasileiro, documentos e estudos em educação infantil recomendam que o corpo seja entendido como linguagem e que os ambientes convidem ao movimento com intencionalidade educativa, ampliando participação e garantindo que todos tenham acesso às experiências que fazem a diferença no dia a dia (BRAVALHERI; CAPRARO, 2024; UNESCO, 2020; PIO; MARTINS; COSTA, 2023).

Em sala, isso se traduz em três frentes muito objetivas: planejar circuitos que convoquem equilíbrio, mudanças de direção e controle do impulso, com metas claras e desafios graduados, apoio para quem precisa e extensão para quem pode avançar, coerente com achados experimentais recentes (HAO et al., 2025; SENDIL et al., 2024); inserir práticas de motricidade fina ligadas à escrita emergente, construção e seriação, com variedade de texturas e preensões, alinhadas às associações relatadas pela literatura (SUGGATE et al., 2025); e usar ritmo e marcação temporal em jogos cantados e sequências com pausas para sustentar atenção, memória de trabalho e consciência fonológica, em consonância com revisões sobre competência motora e funções executivas (BAO et al., 2024; HILL; HINKLEY; UTESCH, 2024).

No conjunto, componentes motores e funções cognitivas iniciais andam de mãos dadas. Ao cuidar de tônus, equilíbrio, coordenação, esquema corporal e destreza manual, a escola também alimenta atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. É o corpo ensinando a mente a organizar o mundo, passo por passo, com mediação sensível e objetivos bem desenhados, em linha com o que a pesquisa atual e a educação infantil de qualidade esperam para as crianças (UNESCO, 2020).

3 CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou que, na primeira infância, aprender nasce do encontro entre corpo, mente e afeto. Quando a escola cuida de tônus, equilíbrio, coordenação e esquema corporal, abre caminho para atenção, memória de trabalho, controle inibitório e linguagem que desponta. As evidências recentes apontam uma associação consistente entre competência motora e funções cognitivas iniciais, o que dá lastro pedagógico para rotinas de movimento com objetivos

claros, progressão e mediação atenta do adulto. Em termos práticos, cantos de exploração, circuitos graduados, jogos rítmicos e práticas de motricidade fina formam um cotidiano potente, viável e de baixo custo, capaz de fortalecer participação, autorregulação, prontidão para leitura e matemática emergentes e convivência em grupo.

Ficou evidente que a psicomotricidade não é um apêndice do currículo. Ela dá sustentação ao que a educação infantil pretende cultivar: curiosidade, autonomia, linguagem, noção de tempo e de espaço, respeito ao próprio ritmo e ao ritmo do outro. Quando o projeto pedagógico integra movimento a diferentes áreas do conhecimento, a escola transforma a brincadeira em laboratório vivo e o gesto em ensaio de pensamento. A avaliação, entendida como observação formativa, orienta escolhas, evita rótulos e garante que cada criança avance por caminhos possíveis, com ajustes finos de materiais, tempos e desafios. Nesse desenho, inclusão deixa de ser promessa e vira prática diária.

Colocar o corpo em cena todos os dias, com propósito, respeito à infância e olhar sensível, prepara terreno fértil para aprender bem e conviver melhor. A psicomotricidade oferece à educação infantil uma base sólida e dinâmica ao mesmo tempo, capaz de honrar o que a escola sempre fez de melhor e, ao mesmo tempo, apontar horizontes para uma prática mais consciente, equitativa e eficaz. É caminho seguro, com sentido pedagógico e impacto real no que crianças pequenas precisam para crescer, descobrir e participar do mundo com alegria e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BAO, Ran; WADE, Lauren; LEAHY, Amanda A.; OWEN, Katharine B.; HILLMAN, Charles H.; JAAKKOLA, Timo; LUBANS, David R. Associations between motor competence and executive functions in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. Sports Medicine, v. 54, n. 8, p. 2141–2156, 2024. DOI: 10.1007/s40279-024-02040-1.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.bncc.gov.br. Acesso em: 27 nov. 2025.

HILL, Phillip J.; McNARRY, Melitta A.; MACKINTOSH, Kelly A.; MURRAY, Maeve A.; PESCE, Caterina; VALENTINI, Nadia C.; GETCHELL, Nancy; TOMPOROWSKI, Phillip D.; ROBINSON, Leah E.; BARNETT, Lisa M. The influence of motor competence on broader aspects of health: a systematic review of the longitudinal associations between motor competence and cognitive and social-emotional outcomes. Sports Medicine, v. 54, p. 375–427, 2024. DOI: 10.1007/s40279-023-01939-5.

LÊ, Margaux; QUÉMART, Pauline; POTOCKI, Anna; GIMENES, Manuel; CHESNET, David; LAMBERT, Eric. Improving literacy development with fine motor skills training: a digital game-based intervention in fourth grade. Cognitive Development, v. 67, artigo 101363, 2023. DOI: 10.1016/j.cogdev.2023.101363.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education in Brazil. Paris: OECD, 2021. (Relatório). Disponível em: https://www.oecd.org/publications/education-in-brazil-e2a7cdfe.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

PIO, Mariana Regina Gonçalves; SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos. O trabalho psicomotor na educação infantil. Research, Society and Development, v. 12, n. 2, e17412238087, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i2.38087.

ŞENDIL, Ali Mert; CANLI, Umut; BIN SHEEHA, Bodor; ALKHAMEES, Nouf H.; BATRAKOULIS, Alexios; AL-MHANNA, Sameer Badri. The effects of a structured coordinative exercise protocol on physical fitness, motor competence and inhibitory control in preschool children. Scientific Reports, v. 14, artigo 28462, 2024. DOI: 10.1038/s41598-024-79811-3.

SUGGATE, Sebastian P.; KARLE, Viktoria L.; KIPFELSBERGER, Tanja; STOEGER, Heiner. The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development. Journal of Experimental Child Psychology, v. 232, artigo 105674, 2023. DOI: 10.1016/j.jecp.2023.105674.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). The Brazilian Common Core Curriculum for Early Childhood Education: An Innovative and Culturally Relevant Approach. [S. l.]: UNESCO, [s.d.].

GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DO IMPACTO NAS RELAÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM- COMO A GAMIFICAÇÃO TRANSFORMA A DINÂMICA DE PODER ENTRE PROFESSOR E ALUNOS E A INTERAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

THAYNÃ SANTOS TENÓRIO

RESUMO
O mundo mudou e a escola precisa acompanhar essas mudanças. A gamificação na educação integra elementos de jogos para engajar alunos e surge como resposta às necessidades das novas gerações digitais, que já não se contentam com uma educação moldada do século passado. A gamificação permite que os alunos se concentrem mais no próprio aprendizado e menos no desempenho (ou na forma como serão avaliados por tal desempenho). Além disso, os alunos têm o seu foco voltado para o que sabem fazer de melhor jogar, brincar e interagir com colegas, enquanto que no cotidiano da sala de aula sua atenção fica dividida entre várias disciplinas, assuntos e professores. Porém, na interação social, a gamificação pode fomentar a colaboração e inclusão, mas também a intensificar a competição excluindo alunos com menor desempenho. A gamificação é uma ferramenta que pode empoderar os alunos, mas seu design é crucial para uma abordagem bem-sucedida. O foco do presente trabalho é analisar, do ponto de vista da sociologia, como a gamificação impacta as relações educacionais, em especial a transformação na dinâmica de poder na relação professor-aluno e a interação social na escola. A pesquisa foi realizada com base na revisão da literatura correlatos ao assunto abordado, fornecendo uma base sólida de autores e tópicos para o desenvolvimento do artigo.
PALAVRAS-CHAVE: gamificação, educação, relação ensino-aprendizagem, interação social, sociologia

ABSTRACT
The world has changed, and schools need to keep up with these changes. Gamification in education integrates game elements to engage students and emerges as a response to the needs of new digital generations, who are no longer content with an education modeled after the last century. Gamification allows students to focus more on their own learning and less on their performance (or how they will be assessed for that performance). Furthermore, students focus on what they do best—playing, playing, and interacting with peers—while in the daily classroom, their attention is divided between multiple disciplines, topics, and teachers. However, in social interaction, gamification can foster collaboration and inclusion, but it can also intensify competition by excluding lower- performing students. Gamification is a tool that can empower students, but its design is crucial to a successful approach. The focus of this paper is to analyze, from a sociological perspective, how gamification affects educational relationships, particularly the transformation of power dynamics in the teacher-student relationship and social interaction in schools. The research was carried out based on a review of the literature related to the subject addressed, providing a solid base of authors and topics for the development of the article.
KEYWORDS: gamification, education, teaching-learning relationship, social interaction, sociology

INTRODUÇÃO

A gamificação tem emergido como um campo de crescente interesse e aplicação no cenário educacional contemporâneo. Definida como a incorporação de elementos de design de jogos, como pontos, níveis, desafios e recompensas, em contextos não relacionados a jogos, seu objetivo primordial é fomentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Essa abordagem visa transformar ambientes de sala de aula tradicionais em espaços mais dinâmicos e interativos, com a promessa de aumentar a participação dos alunos, melhorar a motivação e a retenção de informações.

A evolução dos métodos de ensino tradicionais é uma resposta direta às profundas transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a era digital. A incorporação

de ferramentas inovadoras, como a gamificação, surge como uma tentativa de preencher a lacuna entre a educação formal e o universo do entretenimento, que permeia o cotidiano das novas gerações.

A crescente adoção da gamificação na educação não se restringe a uma mera tendência pedagógica ou a uma busca por maior engajamento. Ela representa uma resposta adaptativa do sistema educacional às profundas transformações sociais e tecnológicas que redefiniram o perfil do estudante contemporâneo.

Segundo Prensky, a aprendizagem baseada em jogos digitais trata da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém surgido e extremamente empolgante. "Ao mesmo tempo em que se propõe o uso de tecnologias, [...] o que possibilita problematizar, orientar e discutir de modo a contribuir para que tenhamos um uso mais construtivo, ativo e consciente". (PRENSKY, 2012, p.23).

Essa abordagem, portanto, não é um fenômeno isolado, mas um sintoma e uma estratégia dentro de um contexto sociotécnico mais amplo, onde a tecnologia reconfigurou as expectativas e os modos de interação com o conhecimento. Isso a torna um objeto de estudo sociológico relevante.

O presente artigo visa analisar sociologicamente o impacto da gamificação nas relações ensino-aprendizagem, com foco particular em como essa abordagem transforma a dinâmica de poder entre professor e aluno e a interação social no ambiente escolar. Para tanto, serão explorados os fundamentos da gamificação, as lentes teóricas da sociologia
— com destaque para Michel Foucault, Pierre Bourdieu e o Interacionismo Simbólico — os impactos observados na prática educacional e as principais críticas e desafios inerentes à sua implementação.

FUNDAMENTOS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A gamificação na educação envolve a aplicação de elementos de design de jogos em ambientes de aprendizagem, com o propósito de engajar os alunos e aumentar sua motivação e envolvimento. (QUDSI, 2024, p. 686) afirma que é fundamental compreender que a gamificação integra aspectos da mecânica de jogos em contextos que não são inerentemente jogos, buscando fomentar o engajamento e a motivação.

Em linhas gerais, pensamento de jogo está diretamente relacionado à resolução de problemas, sistemas de níveis, ciclos de atividades, trabalho em equipe, controle e feedback, sistema de recompensas e pontuação, competição, desafios e metas (WERBACH e HUNTER, 2012).

É importante distinguir a gamificação da aprendizagem baseada em jogos, pois a primeira, como conceito mais amplo, utiliza apenas componentes de jogos em situações do mundo real, enquanto a segunda emprega jogos completos para transmitir habilidades ou conhecimento (Kapp, 2012; Wijaya et al., 2022 apud LI M 2023).

Bacich (2018, p 15), argumenta que a gamificação está cada vez mais presente na educação e no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para as gerações acostumadas a jogar.

Essa visão é compartilhada por Cieslak (2020 p.11) que vê a gamificação como um excelente método alternativo para propiciar o ensino-aprendizagem do educando, por ser uma metodologia ativa. Além disso, a gamificação é uma importante ferramenta permeada por momentos de divertimento, motivação e prazer, impactando em um aumento de produtividade em sala de aula.

Para além da sala de aula, McGonigal, em seu livro "Reality is broken" (2011) analisa os jogos do ponto de vista social e afirma que olha para um futuro em que os jogos sejam concebidos explicitamente para melhorar a qualidade de vida, prevenir o sofrimento e criar uma felicidade real e generalizada.
Menezes (2015 p. 125) ressalta que "Muitos recursos que utilizam gamificação direciona-

da a educação embutem conteúdos em situações hipotéticas, instigando assim a participação mais ativa por parte dos alunos".

Assim, podemos entender a gamificação como metodologia ativa que incorpora elementos de jogos, mas também como elemento que pode proporcionar a qualidade e o engajamento que buscamos nos nossos estudantes.

Gee (2003 p.2) argumenta que:

(...) escolas, locais de trabalho, famílias e pesquisadores acadêmicos têm muito a aprender sobre o aprendizado proporcionado por bons jogos de computador e videogames. Esses jogos incorporam um conjunto completo de princípios de aprendizagem fundamentalmente sólidos, princípios que podem ser usados em outros contextos, por exemplo, no ensino de ciências nas escolas. (GEE, 2003p.2).

Werbach e Hunter (2012) destacam que a gamificação requer uma fusão entre arte e ciência, onde de um lado se encontram conceitos emocionais como diversão, brincadeira e experiência do usuário e de outro estão as ciências aplicadas para cumprir os objetivos concretos do projeto.

Entendemos que não apenas no ensino de ciências, mas em todas as disciplinas nas quais pode-se incluir jogos para suscitar o engajamento dos alunos e mantê-los motivados a aprender.

A questão da motivação e do engajamento são elementos importantes na gamificação. De acordo com Menezes (2015 p.42) a motivação através de gamificação pode potencialmente modificar algum comportamento, criar hábitos e estimular pessoas no engajamento de atividades "sérias", alterando a experiência vivenciada por elas em relação a um determinado contexto.

Para McGonigal (2011) o poder que os games têm de envolver os jogadores é tal que, quando comparados à vida real, despertam muito mais interesse e dedicação para execução das ações propostas. Seja na área da educação, treinamento, políticas sociais ou econômicas, ao utilizar a gamificação espera-se despertar o mesmo interesse encontrado no mundo dos jogos (eletrônicos ou não).
Werbach e Hunter (2012) destacam que a atual geração, nascidos digitais, sentem a necessidade de jogar de uma maneira que as gerações anteriores não possuíam.

A maioria deles teve fácil acesso a jogos sofisticados e mundos virtuais durante toda a vida, e por isso consideram o envolvimento intenso e a participação ativa como algo natural. Eles sabem o que é uma ativação positiva extrema, e quando não a sentem, ficam entediados e frustrados. Eles têm bons motivos para se sentirem assim: é muito mais difícil funcionar em ambientes de baixa motivação, pouco feedback e pouco desafio quando se cresceu jogando jogos sofisticados. E é por isso que as crianças nascidas na era digital estão sofrendo mais nas salas de aula tradicionais do que qualquer geração anterior. A escola hoje, em sua maior parte, é apenas uma longa série de obstáculos necessários que produzem estresse negativo. O trabalho é obrigatório e padronizado, e o fracasso fica registrado permanentemente. Como resultado, há uma crescente desconexão entre os ambientes virtuais e a sala de aula. (WERBACH e HUNTER, 2012 p. 141)

Li et al (2023 p. 2) "Uma possível solução para esse problema envolve a introdução de recompensas e reconhecimento pelos esforços e conquistas dos alunos, promovendo assim maior motivação e participação. " E, como sabemos estudantes motivados e participativos tem um desempenho acadêmico maior.

Qudsi (2024, p. 687) menciona que a gamificação pode alinhar as preferências dos estudantes com formas de motivá-los. Ao integrar elementos como pontos, distintivos, placares de líderes e contextos narrativos, os educadores podem criar uma estrutura educacional atraente que captura o interesse dos alunos e incentiva a participação ativa.

Até aqui falamos sobre os fundamentos da

gamificação e como a motivação advinda dessa metodologia para fins educacionais. Mas, como qualquer metodologia em desenvolvimento e ainda pouco conhecida por educadores, existem críticas.

Para que haja a efetiva utilização de metodologias de ensino com as atividades gamificadas, na prática docente, é preciso professores capacitados. Sabendo-se que inúmeras pesquisas comprovam que o uso da gamificação tornam as aulas mais produtivas e motivadoras, deveria, por esse motivo, ser mais um método alternativo adotado por todos os docentes que buscam excelência na educação. (Cieslak, 2020 p.11).
Além da formação dos professores voltada para a Gamificação, faz-se necessário mencionar outro ponto: a questão do tempo de tela dos estudantes. Jane McGonigal chama a atenção para o tempo gasto por jogadores em todo o mundo (cerca de 3 bilhões de horas por semana). Apesar de se tratar de um número em escala mundial, não nos esqueçamos de que há movimentos para diminuir o tempo de tela em que crianças e adolescentes são expostos.

Os elementos de design de jogos, como pontuação, rankings e ciclos de feedback contínuo (Li et al., 2023), são as ferramentas centrais da gamificação. Contudo, é justamente na aplicação desses mecanismos que reside a tensão sociológica. Ao transformar a experiência de aprendizagem em um sistema de recompensa e punição constante, a gamificação não apenas busca motivar, mas também modula o comportamento e redefine a autoridade pedagógica. É sob essa lente de controle e reconfiguração de papéis que a próxima seção irá analisar a dinâmica de poder entre professor e aluno. ”

A GAMIFICAÇÃO: MUDANÇA NAS RELAÇÕES PROFESSOR, ALUNO E ESCOLA

No tópico anterior vimos que a gamificação utiliza elementos do design de jogos em contexto educacional. Essa metodologia, segundo Leiss et al (2025 p. 2) é concebida para fortalecer as competências do século XXI, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. A atual geração de estudantes necessita de ambientes diferenciados para que desenvolva o seu processo cognitivo. Esses aspectos acabam modificando as dinâmicas de poder em sala de aula.

Uma visão que não se alinha com o conceito de disciplina de Foucault (FOUCAULT, [1975] 2012, p. 138 apud Diogo, 2014 p. 7) “Cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo”. A ideia é evitar a massa de corpos (nesse caso os alunos), desfazer a massa confusa, para localizar e melhor controlar cada corpo (saber onde e como estão os indivíduos a cada instante). “Além disso, deve ser possível situar cada indivíduo no contexto em que está inserido em termos de desempenho individual. A disciplina individualiza os corpos e os faz circular numa determinada rede de relações”. (Diogo, 2014 p.7)
Na gamificação as relações são horizontais e são repensadas por alunos e professores, não faz sentido “Cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, [1975] 2012, p. 138 apud DIOGO, 2014 p. 7) como afirma a teoria de Michel Foucault.

De acordo com Bacich (2018) a aprendizagem é colaborativa e a relação professor-aluno está diluída já que o lugar de destaque é do aluno. Gonçalves (2006, p.54 apud Bacich 2018, p. 85) afirma que os professores deixam de “representar uma autoridade para se tornarem orientadores e fontes de informação para as atividades de aprendizagem em grupo”.

O êxito do grupo está em conseguir que todos os seus integrantes assimilem os objetivos de sua proposta e que aprendam com o grupo. O desenvolvimento das atividades deve centrar-se em uns ensinando aos outros, ou seja, mediante a colaboração mútua, de maneira que assimilem ideia e cada um absorva o conteúdo proposto (GONÇALVES, 2006, p. 54 apud BACICH, 2018, p. 85).

A ideia exposta acima deixa entrever um ambiente mais democrático, em que os estudantes podem circular entre seus pares para discutir e colaborar. Nesse ambiente, a aprendizagem significativa acontece, pois,

a gamificação e outras metodologias ativas, são o foco dos estudantes nascidos digitais.

Porém, o que vemos nas escolas, em salas de aula em que impera o modelo disciplinar de Foucault:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, [1975] apud DIOGO, 2014, p.8).

Enquanto Foucault, do ponto de vista social, procurava entender o poder de forma disciplinar, Bourdieu, sociólogo francês, estudava os mecanismos escolares de reprodução cultural e social e as "estratégias" do sistema escolar para diferentes agentes e grupos sociais.

Nogueira e Nogueira argumentam que:

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA e NOUEIRA, 2002 p. 17)

Do exposto acima, podemos deduzir que a escola, ao não aderir às metodologias ativas (sendo uma delas a gamificação) acabaria por perpetuar as desigualdades sociais. "A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais." (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002 p.19).

Um dos objetivos do presente trabalho é entender como se dão as interações entre professor/aluno e como elas caracterizam a cultura escolar.

A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002 p. 14)

Cada escola tem sua cultura própria, não importa onde esteja localizada, se na periferia ou em uma zona nobre da cidade, mas, "para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. " (Nogueira e Nogueira, 2002).

Se por um lado, O filósofo aponta para a reprodução dos processos sociais na escola e de que ela os perpetua, vários autores e estudos tem refutado tais teorias.

(...)as várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos – organizando o ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social etc. podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto eliminação (desistência) dos alunos. (NOGUEIRA e BOGUEIRA, 202, p.34)

A análise da interação social na gamificação exige uma articulação entre a perspectiva Pierre Bourdieu e a abordagem do Interacionismo Simbólico, pois a capacidade do aluno de internalizar e responder aos símbolos do jogo é intrinsecamente condicionada pelo capital cultural que ele traz para a sala de aula.

O Interacionismo simbólico surgiu no final do século XIX, a partir de estudos de Georg Herbert Mead, ele enfatizou a importância de compreender os símbolos gerados a partir da comunicação entre os indivíduos.
De acordo com Blumer (1986, p.2) existem três premissas básicas para o Interacionis-

mo simbólico: as pessoas agem de acordo com o sentido/significado que as coisas têm para as pessoas, significados surgem dentro da interação social entre indivíduos, os significados/sentidos não são estáticos, mas são modificados através de processos interpretativos realizados pelas pessoas.
Ao analisarmos as premissas acima a luz da gamificação deduzimos que as interações podem ser grupais ou individuais e há o compartilhamento de saberes, produzindo significados que são ativos, dinâmicos.

Outro conceito importante a ser utilizado é o de self, apresentado por Mead, entende-se como o "engajamento em um comportamento auto reflexivo da pessoa no processo de interação social" (BAZILLI ET AL 1998, p.40 apud DIEHL, 2015 p. 83). Esse engajamento reflexivo é objetivo fim da gamificação, a participação dos estudantes em atividades que propiciem novas aprendizagens e vivência em situações análogas as que encontrem na realidade. (Bacich, 2018).

Além disso, "é nas relações sociais que o indivíduo adquire o controle de seu processo de desenvolvimento e de autoconhecimento, por meio do significado atribuído a gestos, palavras e atitudes para consigo mesmo e para com os outros" (Bazilli et al 1998, p.63 apud DIEHL, 2015 p. 83). A gamificação e os recursos tecnológicos, de acordo com Bacich (2018) podem causar grande impacto nas relações sociais e profissionais.

Além disso, Diehl (2015) afirma que a escola está constantemente se modificando pelo processo de socialização realizada pelos atores que nesse espaço (palco), local que eles circulam e interagem,

(...) embora haja uma percepção crítica sobre a escola como espaço de aprendizagem, esta também se sobressai no imaginário dos alunos como lugar apreciado por outros atributos [...] a escola aparece, também, como um local privilegiado de socialização, formação de atitudes e opiniões e desenvolvimento pessoal. (ABRAMOVAY et al 2003, p.125 apud DIEHL, 2015 p. 87)

Partindo do escopo do presente trabalho, dentre essas iniciativas temos as metodologias ativas, que se por um lado, pela perspectiva de Bourdieu, podem excluir, por outro, servem como uma das formas de adquirir o que ele chama de capital cultural, algo que as classes dominantes já possuem. Nos próximos parágrafos vermos alguns exemplos de sucesso em que a lógica acima foi superada.
McGonigal (2011), em seu livro Reality is broken, cita o exemplo da escola Quest to Learn. Um modelo de escola gamificado, que em nada nos lembra o modelo disciplinar de Foucault.

Em muitos aspectos, o currículo preparatório para a universidade é como o de qualquer outra escola — os alunos aprendem matemática, ciências, geografia, inglês, história, línguas estrangeiras, informática e artes em diferentes blocos ao longo do dia. Mas é como eles aprendem que é diferente: os alunos se envolvem em atividades lúdicas desde o momento em que acordam de manhã até o momento em que terminam sua última tarefa de casa à noite. A rotina de uma aluna do sexto ano chamada Rai pode nos ajudar a entender melhor um dia na vida de um aluno da Quest. (MCGONIGAL, 2011, p.143)

A rotina da aluna, segundo a autora (2011), começa antes mesmo de chegar à escola. Os alunos têm "missões secretas" como, por exemplo, quebrar um código matemático antes dos outros estudantes. Nas aulas de inglês, ela está trabalhando em um storytelling, em geografia, Rai está prestes a se tornar uma "master mapmaking".

Bacich (2018) argumenta que as metodologias ativas, e a gamificação é uma delas, podem proporcionar um aprendizado em que as paredes não existam e menciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles. Nessa EMEF, em 2007 as paredes entre as salas de aula foram derrubadas e transformaram-se em salões de estudo.

Bacich (2018 p. 226) menciona que "nessa reorganização de tempos e espaços os educadores passaram a elaborar roteiros de

estudos para os estudantes visando uma integração maior entre as áreas do conhecimento por meio de planejamento coletivo e do trabalho em equipe. ” O papel dos educadores é o de orientar e como não há aulas expositivas eles acabam por extrapolar suas disciplinas.

Como é possível perceber, nos dois modelos de escola, Quest to Learn e na EMEF Presidente Campos Salles, não há o caráter punitivo do modelo disciplinar e os próprios alunos tem autonomia de escolher o que aprenderão. Os professores além de orientadores, podem ser mentores dado o caráter motivador de sua função frente as novas metodologias.

De acordo com Dolan; Collins, (2015 apud Bacich, 2018 p.2) estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Por fim, o modelo de escola com base na gamificação é um modelo que abre mão do controle, abandonando a teoria de Foucault e abraçando a evolução das novas gerações. Bacich (2018), afirma que

Para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar –gestão, docência, espaços físicos e digitais – ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle) com essa visão criativa e empreendedora da aprendizagem, constatamos o quanto ainda precisamos evoluir para que dos tenham oportunidades interessantes de aprender e empreender (BACICH, 2018 p. 3)

Nossos estudantes merecem uma educação como essa, afinal essa geração já nasceu pronta para jogar. A gamificação como metodologia já está posta, é preciso que, nós professores, nos apropriemos de algo que muitos de nossos alunos já dominam: jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos até aqui a gamificação traz possibilidades de agir melhor no mundo real, seja ele na sala de aula ou na vida dos estudantes, como metodologia, já faz parte da educação, mas precisamos usá-la de maneira adequada ao contexto de cada escola.

Utilizá-la de forma que a aprendizagem seja significativa e não se torne uma forma antiga de usar algo novo. O professor precisa se colocar como orientador do jogo, mentor ou, como Bacich (2018) mencionou um “designer de caminhos, personalizando pela gamificação o aprendizado dos alunos.

Além disso, a gamificação na educação deve ser feita adotando teorias do aprendizado como guia para determinar os desejos e necessidades dos usuários, no caso, dos alunos e considerar as teorias abordadas no presente trabalho para entender como funcionam os construtos sociais dos diferentes sociólogos e filósofos.

Apesar de não ser uma novidade, os jogos como instrumento pedagógico já são usados em sala de aula há algum tempo, a gamificação traz o paradigma da tecnologia e todo seu aporte para construir possibilidades.

Possibilidades que podem se concretizar no protagonismo dos alunos e o seu envolvimento em desafios que já fazem parte do perfil de sua geração. Possibilidade de desenvolver as potencialidades dos alunos em sua integralidade: emocional, intelectual e comportamental. Possibilidade de integrar as áreas de conhecimento e o trabalho coletivo dos professores.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CIESLAK. Igor de Albuquerque. MOURÃO, Keila Renata Moreira. PAIXÃO. Antônio Jorge Paraense da. Gamificação e educação: conceituação, estado da arte e agenda de pesquisa. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.9, n.1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3636. Acesso em: 03 nov. 2025.

DIEHL, Fernando. A Escola como espaço cotidiano de Interação e o uso do Interacionismo Simbólico como instrumento metodológico. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 20 (2015) Jul/Dez. pp. 1-121. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17351/8768. Acesso em: 04 nov. 2025

DIOGO, Adriana Mendes. SAITO, Mairin Imoto. O poder disciplinar de Michel Foucault: algumas interpretações. Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH Departamento de Sociologia Laboratório Didático
- USP ensina Sociologia. 2º semestre, 2014. Disponível em: https://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/Adriana_M airin_texto.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning e literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

LEISS L, Großschedl J, WILDE M, FRÄNKEL S, BECKER-GENSCHOW S and
Großmann N (2025) Gamification in education—teachers' perspectives through the lens of the theory of planned behavior. Front. Psychol. 16:1571463. Doi: 10.3389/fpsyg.2025.1571463.
Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1571463/f ull. Acesso em: 04 nov. 2025.

LI M, Ma S and Shi Y. Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. Front. Psychol. 14:1253549.
Doi: 10.3389/fpsyg.2023.1253549. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1253549/f ull. Acesso em: 04 nov. 2025

MCGONIGAL, Jane. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. New York: Penguin, 2011.

MENEZES, Graciela Sardo. Gamificação no contexto da experiência do usuário: estudo da relação dos elementos de game com a experiência do usuário. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169644. Acesso em: 04 nov. 2025

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRJX7m/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 nov. 2025.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. 1. ed. [S.l.]: Editora Senac São Paulo, 2012.

QUDSI, H. Gamification in Education: Boosting Student Engagement and Learning Outcomes. ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts, 5(4), 686–693. Doi: 10.29121/shodhkosh.v5.i4.2024.2542

SOUZA, Vinicius Louzada de. Jogos e gamificação no âmbito da educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 06, Vol. 02, pp. 143-158. Junho de 2023. ISSN: 2448-0959, Link de
acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/ambito-da-educacao. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/ambito-da-educacao.

WERBACH, Kevin. HUNTER, Dan. For the win: the power of gamification and gaming thinking in business, education, government, and social impact. Philadelphia: Wharton School Press, 2012.

REPRESENTAÇÕES DE VELHICE NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INTERGERACIONAL

VALDENIA VALENTIM VIEIRA SANT'ANNA

RESUMO

O aumento expressivo da população idosa no Brasil e no mundo coloca a educação como espaço estratégico para a construção de novas formas de compreender o envelhecimento humano. Nesse contexto, investigar como as crianças percebem a velhice e a pessoa idosa torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam uma cultura escolar intergeracional. Este artigo, de caráter teórico, analisa as representações de velhice na infância a partir de estudos nacionais e internacionais, articulando psicologia do desenvolvimento, gerontologia educativa e teorias socioculturais sobre envelhecimento. Utiliza-se uma revisão bibliográfica narrativa para discutir como estereótipos, discursos sociais e experiências cotidianas moldam o olhar infantil sobre o idoso e influenciam as relações intergeracionais no ambiente escolar. Os estudos analisados mostram que as crianças tendem a construir percepções ambivalentes da velhice, combinando elementos positivos — como sabedoria, carinho e experiência — com características negativas associadas a doença, dependência e fragilidade, frequentemente reforçadas pelo imaginário social e pela mídia. Evidencia-se a necessidade de incluir a educação gerontológica na educação básica, conforme preconiza um olhar ampliado para a diversidade humana, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza o respeito às diferenças, aos ciclos da vida e à convivência ética. Conclui-se que políticas educacionais, currículo e práticas docentes desempenham papel central na desconstrução do ageísmo desde a infância e na promoção de uma cultura escolar que valorize a velhice como parte constitutiva da vida e da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Velhice; Infância; Representações sociais; Educação gerontológica; Intergeracionalidade.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional configura-se como um dos fenômenos sociais mais significativos das últimas décadas. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) aponta que, até 2050, a população idosa irá ultrapassar dois bilhões de pessoas, o que exige novas formas de compreender e lidar com o envelhecimento humano. No Brasil, essa transição demográfica ocorre de forma acelerada, mudando estruturas familiares, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, esse processo impõe desafios à educação básica, que precisa incorporar discussões sobre os diferentes ciclos da vida e incluir a velhice em seus currículos e práticas pedagógicas.

A infância é um período crucial para a formação de valores, atitudes e representações sociais. Segundo Moscovici (2003), as representações são construções coletivas que orientam comportamentos e percepções sobre fenômenos sociais. As crianças, portanto, produzem imagens de velhice a partir de convívio familiar, discursos da mídia, interações com adultos e idosos, vivências escolares e práticas culturais. Essas representações podem influenciar profundamente as relações intergeracionais e o modo como futuras gerações tratarão a população idosa.

Estudos sobre concepções infantis da velhice mostram que as crianças tendem a construir entendimentos ambivalentes: por um lado, percebem os idosos como figuras carinhosas, sábias e próximas; por outro, associam-nos à doença, lentidão, dependência e fraqueza (BARRETO; CACHIONI, 2011). Tal ambivalência reflete estereótipos sociais historicamente construídos, os quais podem favorecer a reprodução do preconceito etário — o ageísmo — desde a infância.

Nesse sentido, ampliar o debate sobre envelhecimento nas escolas é fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatiza valores como empatia, respeito, convivência ética e cidadania, componentes essenciais para promover práticas educativas que valorizem as diferenças, incluindo os ciclos da vida. A educação gerontológica, apesar de ainda pouco discutida na educação básica, apresenta potencial para fortalecer uma cultura escolar que reconhe-

ça a importância da velhice e da convivência intergeracional.

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir de revisão bibliográfica, as representações de velhice na infância e discutir suas implicações para a construção de uma cultura escolar intergeracional. Busca-se compreender como crianças constroem significados sobre envelhecimento, quais influências sociais moldam seus discursos e como a escola pode atuar na desconstrução de estereótipos, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis à diversidade geracional.

CONCEPÇÕES DE VELHICE: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

A velhice, embora seja uma etapa universal da vida, não é entendida de maneira homogênea. Beauvoir (1990) afirma que envelhecer é também uma experiência socialmente construída, influenciada por valores, discursos e expectativas culturais. Em sociedades marcadas pela produtividade e pelo culto à juventude, tende-se a atribuir à velhice significados negativos, associados a perda, fragilidade e decadência.

Segundo Neri (2014), compreender a velhice exige articulação entre dimensões biológicas, psicológicas e sociais. As crianças começam a formar suas concepções sobre o envelhecimento a partir de vivências familiares e de suas interações com o meio. Assim, o modo como a sociedade trata os idosos reflete-se diretamente no olhar infantil.

As representações sociais são construções coletivas que orientam a forma como indivíduos percebem, interpretam e se relacionam com determinados fenômenos do mundo social. De acordo com Moscovici (2003), elas funcionam como sistemas de conhecimento compartilhado que permitem às pessoas dar sentido ao que lhes é familiar ou estranho, naturalizando conceitos que circulam em uma determinada sociedade. No caso da velhice, essas representações são profundamente influenciadas por discursos culturais, midiáticos e familiares que moldam percepções desde os primeiros anos de vida.

Na infância, as representações sociais assumem papel significativo na formação dos valores e atitudes que serão levados para a vida adulta. A criança, enquanto sujeito ativo, produz sentidos sobre o envelhecimento a partir de suas experiências, observações e relações com adultos e idosos. Porém, essa construção simbólica é frequentemente marcada por ambivalências: ao mesmo tempo que a velhice pode ser associada a carinho, experiência e sabedoria, ela também tende a ser relacionada à fragilidade, dependência e doença.

Estudos brasileiros e internacionais revelam que crianças costumam representar a velhice por meio de elementos físicos muito estereotipados, como cabelos brancos, rugas, bengalas, postura encurvada e lentidão nos movimentos (BARRETO; CACHIONI, 2011). Esses traços aparecem com frequência em desenhos infantis e em narrativas espontâneas sobre pessoas idosas, indicando que a percepção da velhice é fortemente influenciada por símbolos culturais que reforçam a ideia de perda e declínio.

Contudo, a dimensão afetiva desempenha papel igualmente importante. Muitas crianças associam idosos a figuras de apego — especialmente avós —, ressaltando aspectos como cuidado, acolhimento e transmissão de histórias. Esses elementos positivos podem coexistir com estereótipos negativos, demonstrando que as representações sociais da velhice na infância não são homogêneas, mas sim construções complexas e plurais.

A mídia desempenha papel central na manutenção desses estereótipos. Personagens idosos em desenhos animados são frequentemente retratados de forma cômica, frágil ou rabugenta, o que contribui para fortalecer visões equivocadas sobre o envelhecimento (MONTEIRO, 2010). A ausência de idosos em contextos diversificados — como profissionais ativos, cidadãos participativos ou protagonistas — reforça a ideia de que a velhice representa apenas encerramento, passividade ou doença.

Outro fator decisivo é a convivência intergeracional. Pesquisas indicam que crianças que convivem regularmente com avós tendem a apresentar percepções mais positivas sobre a velhice. A experiência cotidiana permite visualizar a diversidade do envelhecimento, compreendendo que nem todas as pessoas idosas são dependentes ou frágeis. Isso mostra que experiências reais com ido-

sos têm potencial para desconstruir representações negativas e promover empatia.
Assim, as representações sociais da velhice na infância são moldadas por um conjunto de elementos simbólicos, afetivos e culturais. Reconhecer como essas imagens são formadas e disseminadas permite compreender as bases do preconceito etário e aponta para a necessidade de intervenções educativas que valorizem o envelhecer como parte do ciclo da vida. Nesse sentido, a escola e a família possuem papel central na promoção de uma cultura intergeracional que reconheça a velhice como experiência humana plural, digna e significativa.

A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais surgem a partir de experiências coletivas e são mediadas por linguagem, cultura e práticas sociais (MOSCOVICI, 2003). Na infância, esse processo é influenciado pela escola, pela mídia, pelas relações familiares e por interações comunitárias. Crianças internalizam discursos sobre a velhice antes mesmo de desenvolverem conceitos abstratos complexos, o que torna a educação sobre envelhecimento ainda mais necessária.
Barreto e Cachioni (2011) identificaram que crianças frequentemente desenham idosos com bengalas, cabelos brancos, rugas e postura curvada — elementos que reforçam estereótipos clássicos. Ainda que representem carinho e proximidade afetiva, muitos desses desenhos reproduzem visões reducionistas.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITO ETÁRIO NA INFÂNCIA

O ageísmo pode surgir precocemente. Butler (1969), ao definir o termo, já identificava a presença de preconceito contra a velhice em todas as fases da vida, inclusive entre crianças.
Pesquisas mostram que:
Crianças pequenas associam velhice a limitações físicas.
Crianças maiores começam a compreender aspectos sociais da velhice.
Em todas as idades, a ausência de convivência intergeracional tende a gerar concepções mais negativas.
A mídia também desempenha papel decisivo. Monteiro (2010) afirma que representações midiáticas reforçam a figura do idoso dependente, doente ou tecnologicamente incapaz, o que influencia o imaginário infantil.
Outro fator determinante é o discurso familiar. A maneira como adultos falam sobre envelhecer na presença de crianças influencia diretamente a percepção infantil. Expressões como “estou ficando velha”, “idade é doença”, “velho não dá conta” são comuns no cotidiano e tendem a reforçar a associação entre velhice e incapacidade. Além disso, quando adultos demonstram impaciência com pessoas idosas em espaços públicos — como filas, ônibus ou atendimento em serviços —, as crianças observam e naturalizam comportamentos discriminatórios.
Na escola, mesmo sem intenção explícita, práticas pedagógicas podem reforçar estereótipos quando representam idosos apenas por meio de símbolos clássicos (bengalas, cadeira de balanço, limitações físicas) ou quando abordam a velhice exclusivamente nas aulas de saúde, enfatizando doenças. Essa abordagem restrita contribui para construir a imagem do idoso como alguém frágil, vulnerável ou incapaz. A ausência de discussões mais profundas sobre envelhecimento e diversidade geracional também reforça a invisibilidade dos idosos no currículo escolar.
As consequências desse processo são significativas. Crianças que crescem internalizando estereótipos negativos tendem a reproduzir comportamentos discriminatórios na adolescência e vida adulta, perpetuando o idadismo em relações familiares, profissionais e sociais. Esse preconceito não apenas afeta a qualidade de vida das pessoas idosas, mas também molda a forma como os indivíduos percebem o próprio envelhecimento, gerando medo, negação e resistência à velhice.
Entretanto, pesquisas mostram que experiências intergeracionais positivas têm potencial para romper esse ciclo de estereótipos. Quando crianças convivem com idosos de maneira significativa — seja na família, em projetos escolares ou em atividades comunitárias — elas tendem a desenvolver percepções mais realistas e afetivas da velhice.

O contato direto desconstrói preconceitos e evidencia que envelhecer é um processo heterogêneo, marcado por múltiplas possibilidades de vida.
Assim, compreender a origem e os mecanismos de reprodução do preconceito etário na infância é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o respeito e a diversidade geracional. A educação básica possui papel estratégico na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma ética intergeracional mais sensível, crítica e humana — condição essencial para a construção de sociedades mais inclusivas diante do envelhecimento populacional.

EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

A educação gerontológica busca discutir o envelhecimento como parte integrante da vida e promover o respeito às diferenças geracionais (CACHIONI; ALCÂNTARA, 2014). Na educação básica, trabalhar temas relacionados à velhice contribui para:
desenvolver empatia;
valorizar experiências de vida;
reduzir estereótipos;
promover convivência intergeracional; •
fortalecer práticas cidadãs.
A BNCC (2017) favorece essa abordagem ao enfatizar competências socioemocionais e convivência ética. Entretanto, conteúdos específicos sobre envelhecimento ainda são escassos nos currículos.

A educação gerontológica surge como uma proposta pedagógica voltada à compreensão crítica do envelhecimento humano, à valorização da pessoa idosa e à promoção de relações intergeracionais mais equilibradas. Originalmente vinculada à formação de profissionais da área da saúde e das ciências sociais, essa vertente ampliou-se para os diversos níveis educacionais, incluindo a educação básica, justamente pela necessidade de transformar percepções e combater o preconceito etário desde a infância (CACHIONI; ALCÂNTARA, 2014).

No contexto escolar, a educação gerontológica não se limita ao ensino de conteúdos sobre envelhecimento, mas se constitui como uma prática formativa que envolve atitudes, valores, comportamentos e experiências sociais. Trata-se de uma abordagem que busca promover consciência, sensibilidade e empatia, contribuindo para desconstruir estereótipos e para ampliar o repertório de significados que as crianças atribuem à velhice.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A escola, enquanto instituição social e cultural, desempenha papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. O ambiente escolar possibilita vivências coletivas, diálogo entre diferentes olhares e construção de saberes que ultrapassam o campo cognitivo, alcançando dimensões emocionais e éticas. Assim, a inclusão da educação gerontológica no cotidiano escolar fortalece a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito, à diversidade e à convivência democrática.
A BNCC (2017), apesar de não mencionar diretamente o envelhecimento, reforça competências gerais ligadas ao reconhecimento da diversidade, à empatia, ao diálogo, ao exercício da cidadania e ao respeito aos direitos humanos. Esses princípios oferecem fundamentação pedagógica sólida para que o envelhecimento humano seja tratado como tema transversal em diferentes áreas do conhecimento.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação tem potencial de transformação quando é capaz de questionar estruturas sociais, desconstruir preconceitos e promover novas formas de convivência. A inserção da educação gerontológica na educação básica transforma a escola em um espaço de ressignificação da velhice, possibilitando que crianças enxerguem essa etapa da vida sob perspectiva mais ampla, digna e humana.
Ao abordar a velhice de maneira crítica e positiva, a escola contribui para:
reduzir o idadismo e seus impactos sociais;
promover consciência sobre o ciclo da vida;
estimular atitudes de solidariedade e cooperação;
fortalecer vínculos entre diferentes gerações;
preparar indivíduos para o próprio envelhe-

cimento.
Essa transformação não é apenas individual, mas coletiva, à medida que muda comportamentos, discursos e práticas sociais relacionadas ao envelhecer.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA

A implementação da educação gerontológica nas escolas pode ocorrer por meio de projetos interdisciplinares, atividades cotidianas e abordagens didáticas que promovam reflexão e diálogo. Algumas práticas relevantes incluem:
leitura de histórias de vida narradas por idosos da comunidade;
projetos permanentes de convivência entre estudantes e pessoas idosas;
análises críticas de representações da velhice em filmes, desenhos e mídias;
estudos sobre o corpo humano e os processos naturais do ciclo da vida;
atividades artísticas que expressem diferentes formas de envelhecer;
construção de murais, oficinas e rodas de conversa sobre memórias e trajetórias;
investigação de fotografias antigas como forma de compreender mudanças históricas e sociais.
Essas ações contribuem para que a criança compreenda a velhice não como sinônimo de decadência, mas como etapa marcada por saberes, experiências e potencialidades.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO ESSENCIAL

A efetivação da educação gerontológica depende também da formação dos professores. Muitos educadores não tiveram contato com temas ligados ao envelhecimento em sua formação inicial, o que pode dificultar a abordagem de conteúdos ou experiências intergeracionais. A formação continuada precisa incluir:
estudos sobre envelhecimento e suas dimensões;
reflexões sobre idadismo e representações sociais;
estratégias didáticas para trabalhar o tema com crianças;
construção de projetos intergeracionais;
articulação entre currículo, comunidade e práticas escolares.
Ao fortalecer o repertório dos docentes, a escola se torna capaz de promover ações que transformam percepções e ampliam o sentido social da educação.

EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA COMO CAMINHO PARA A CIDADANIA

Ao integrar a educação gerontológica à educação básica, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos. Envolver crianças na reflexão sobre o envelhecimento é preparar indivíduos que serão capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais longeva. Isso significa educar para a convivência ética e solidária, reconhecendo que o envelhecimento é um processo que atravessa todas as vidas.
Assim, a escola se consolida como espaço de transformação social, promovendo uma cultura intergeracional que reconhece a dignidade da pessoa idosa e compreende a velhice como etapa natural, plural e significativa do ciclo da vida.
A educação gerontológica, ao abordar o envelhecimento humano de forma crítica, interdisciplinar e ética, configura-se como um dos caminhos mais potentes para a promoção da cidadania em sociedades cada vez mais longevas. Isso porque compreender o envelhecimento não significa apenas aprender sobre uma fase específica da vida, mas desenvolver competências humanas que favorecem relações sociais mais justas, respeitosas e solidárias. Ao inserir crianças e jovens em reflexões que valorizem a trajetória de vida, a diversidade geracional e o respeito à pessoa idosa, a educação gerontológica contribui para a construção de uma cidadania ativa, inclusiva e integral.
A cidadania, entendida como o exercício pleno dos direitos e deveres no contexto da vida social, exige que os indivíduos reconheçam a dignidade humana em todas as suas expressões. Nesse sentido, a educação gerontológica se torna um percurso formativo fundamental para que crianças compreendam que o envelhecimento é um processo universal e contínuo, vivenciado por todas as pessoas, ainda que de maneira singular. Ampliar essa consciência desde cedo permite que futuras gerações enfrentem o idadismo — uma das formas mais silenciosas e

naturalizadas de discriminação — com senso de justiça e responsabilidade social.
Além disso, ao promover reflexões sobre o ciclo da vida e sobre o papel social das pessoas idosas, a educação gerontológica incentiva atitudes cidadãs como empatia, solidariedade, cooperação e respeito às diferenças. Esses princípios dialogam diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam a formação comprometida com os direitos humanos, a convivência democrática e a ética. Trabalhar o envelhecimento como conteúdo transversal no currículo escolar reforça a perspectiva de que a cidadania é construída cotidianamente, por meio de práticas e relações que consideram todas as fases da vida.
Outro aspecto relevante é que a educação gerontológica favorece a compreensão crítica sobre políticas públicas, direitos da pessoa idosa e responsabilidades coletivas. Mesmo na infância, é possível despertar o entendimento de que idosos possuem direitos assegurados por lei — como atendimento preferencial, proteção social e acesso à saúde — e que o respeito a esses direitos é parte do exercício da cidadania. Dessa forma, formar crianças para reconhecer e defender os direitos das pessoas idosas contribui para criar sociedades mais éticas e conscientes.
A convivência intergeracional, incentivada por projetos pedagógicos, também fortalece o sentido de pertencimento e responsabilidade social. Quando crianças participam de atividades que envolvem idosos — como rodas de conversa, oficinas, contação de histórias, entrevistas e projetos comunitários — elas desenvolvem vínculos afetivos e compreendem, na prática, a importância da participação de todas as gerações na vida social. Essas vivências ampliam a noção de cidadania como prática coletiva, que valoriza tanto a memória quanto a diversidade social.
Finalmente, ao preparar crianças para lidar com o próprio envelhecimento, a educação gerontológica contribui para o exercício de uma cidadania reflexiva, que valoriza autocuidado, autonomia, dignidade e planejamento de vida. Educar para o envelhecimento significa, portanto, educar para a vida.
Assim, a educação gerontológica se apresenta como caminho estratégico para consolidar uma cidadania intergeracional, capaz de reconhecer a velhice como parte constitutiva da experiência humana. Ao integrar essa perspectiva à escola, cria-se um ambiente propício para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e conscientes, preparados não apenas para conviver com as gerações presentes, mas também para construir sociedades mais justas no futuro.

CULTURA ESCOLAR INTERGERACIONAL: CAMINHOS POSSÍVEIS

Uma cultura escolar intergeracional pressupõe práticas que valorizem o diálogo entre gerações. Atividades como:
projetos com idosos da comunidade;
rodas de conversa;
leitura de histórias de vida;
análises de filmes e reportagens;
trabalhos com fotos de família;
debates sobre respeito e diversidade;
permitem que as crianças compreendam a velhice de maneira plural e positiva. Severino (2010) destaca que práticas pedagógicas reflexivas podem transformar percepções e contribuir para formar cidadãos críticos.

CONCLUSÃO

As concepções de velhice construídas na infância desempenham papel fundamental no modo como futuras gerações irão tratar e compreender a população idosa. Este artigo evidenciou que, embora as crianças apresentem percepções afetivas positivas sobre idosos, persistem estereótipos que associam velhice a doença, dependência e incapacidade. Tais visões refletem discursos sociais historicamente constituídos e mostram a importância da escola como espaço de transformação cultural.
A educação gerontológica na infância fortalece valores de respeito, empatia e convivência ética, ajudando a desconstruir o preconceito etário. A BNCC oferece fundamentos para práticas pedagógicas que contemplem discussões sobre envelhecimento, embora ainda existam poucos materiais e políticas específicas relacionadas ao tema.
O presente artigo buscou analisar as representações sociais da velhice na infância, compreendendo como estereótipos, discursos culturais e experiências sociais moldam

as percepções das crianças acerca da pessoa idosa. As discussões apresentadas demonstram que a infância é um período central para a formação de imagens e sentidos sobre o envelhecimento, revelando visões frequentemente ambivalentes, permeadas tanto por afeto e reconhecimento quanto por preconceitos e estigmas historicamente produzidos.

Os estudos revisados indicam que crianças tendem a reproduzir estereótipos sociais que associam a velhice a fragilidade, dependência e doença — representações amplamente difundidas na mídia, no cotidiano familiar e nos discursos culturais hegemônicos. Essas percepções, quando não problematizadas, contribuem para a manutenção do idadismo, um tipo de discriminação naturalizado e frequentemente invisível, mas que impacta de maneira profunda as relações sociais e a qualidade de vida da pessoa idosa. Nesse sentido, compreender como essas imagens se formam e se consolidam na infância é fundamental para interferir nos mecanismos sociais que perpetuam desigualdades baseadas na idade.

Diante desse cenário, a escola se apresenta como espaço privilegiado de intervenção e transformação. Por meio da educação gerontológica, torna-se possível promover reflexões críticas sobre o envelhecimento, ampliar o repertório simbólico das crianças e desconstruir estereótipos que limitam a compreensão da velhice como etapa plural, dinâmica e significativa da vida. A escola, ao integrar práticas intergeracionais, conteúdos transversais e atividades pedagógicas que valorizem a trajetória de vida e a diversidade geracional, fortalece seu papel na construção de uma sociedade mais inclusiva e ética.

A educação gerontológica, quando incorporada ao cotidiano escolar, contribui decisivamente para a formação cidadã, estimulando atitudes de empatia, respeito, solidariedade e justiça social. Ao compreender a velhice como parte constitutiva da experiência humana e reconhecer o idoso como sujeito de direitos, a criança desenvolve uma visão ampliada de cidadania e passa a agir de forma mais consciente nas relações intergeracionais. Essa formação impacta não somente o modo como a criança se relacionará com idosos ao longo da vida, mas também como vivenciará o próprio processo de envelhecer. Assim, conclui-se que a construção de uma cultura escolar intergeracional é um caminho estratégico para enfrentar o preconceito etário, fortalecer vínculos sociais e preparar as novas gerações para os desafios de uma sociedade em acelerado processo de envelhecimento. Investir na educação gerontológica desde a infância significa investir em uma sociedade mais humana, democrática e comprometida com a dignidade em todas as fases da vida. Este estudo, portanto, reforça a urgência de incorporar o envelhecimento como tema relevante na educação básica, reconhecendo que é pela formação das crianças de hoje que se constrói o futuro das relações intergeracionais de amanhã. Incluir a velhice como tema transversal na educação básica é condição essencial para construir uma cultura escolar intergeracional, que reconheça a velhice como etapa legítima da vida e valorize a diversidade humana em todas as suas dimensões. Investir nessas práticas significa formar uma sociedade mais justa, acolhedora e preparada para o envelhecimento coletivo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; CACHIONI, M. Percepções de crianças sobre a velhice: uma análise de desenhos infantis. Revista Kairós, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017.

BUTLER, Robert. Age-ism: Another Form of Bigotry. Gerontologist, 1969.

CACHIONI, M.; ALCÂNTARA, L. Educação gerontológica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMARANO, A. Cuidados de longa duração para a população idosa. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

MONTEIRO, R. Representações sociais da velhice. Revista Brasileira de Geriatria, 2010.

MOSCOVICI, S. Representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

NERI, A. Palavras-chave em Gerontologia. Campinas: Alínea, 2014.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento ativo. Brasília: OPAS, 2015.

SEVERINO, A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO
Este artigo objetiva discutir a inclusão escolar de acordo com a conceituação atual, modo este em que os alunos portadores de necessidades especiais precisam ser inclusos em sala de aula comum, pois a convivência com os demais colegas de classe acaba sendo benéfica a estes por meio do processo da inclusão. Neste aspecto, importante buscar na teoria existente, conhecer um pouco mais sobre a legislação e demais os aspectos que norteiam a inclusão escolar. A inclusão está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, e regulamentada posteriormente de acordo com as realidades de cada região, segundo as regulamentações em cada Estado e/ou município do país. Pesquisar os conceitos, conhecer teorias e sua aplicação na escola, é o desejo de fazer parte de uma realidade no dia a dia escolar. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), por meio desta integração, existe a vantagem de existir a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. Lidar com a inclusão, é saber conhecer e respeitar as diferenças, saber que os alunos portadores de alguma deficiência, necessitam de apoio especializado para continuar frequentando as classes regulares de ensino em condições menos prejudiciais possíveis, socializando com os outros alunos tidos como normais para a classe escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Espaço Escolar. Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to discuss school inclusion according to the current concept, in which students with special needs need to be included in a common classroom, as the coexistence with other classmates ends up being beneficial to them through the inclusion process. In this aspect, it is important to seek in the existing theory, to know a little more about the legislation and other aspects that guide school inclusion. The inclusion is supported by the Law of Directives and Bases of National Education, published in 1996, and later regulated according to the realities of each region, according to the regulations in each State and/or municipality of the country. Researching the concepts, knowing theories and their application at school, is the desire to be part of a reality in everyday school life. According to the Salamanca Declaration (1994), through this integration, there is the advantage of interaction between children, seeking joint development. Dealing with inclusion means knowing and respecting differences, knowing that students with a disability need specialized support to continue attending regular classes in the least harmful conditions possible, socializing with other students considered normal for the school class.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. School Space. Learning.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de modo geral, pois mesmo após a criação de leis e de tomada de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a demanda que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A Educação Inclusiva, objetiva também, educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, favorecendo a liberdade e a construção da cidadania, possibilitando aos portadores de necessidades especiais, a condição de conviver com o outro em um ambiente escolar o mais normal possível, di-

minuindo as diferenças e acabando com o preconceito.
Previsto na LDB/1996, sendo a educação um direito de todos, esta deve ser ofertada, promovendo o pleno desenvolvimento do aluno, compreendendo a educação especial dentro da escola regular de ensino, com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada educando.
Embora o governo tenha tomado iniciativas favoráveis aos educandos com necessidades especiais, ainda existe uma grande demanda neste sentido, pois nem todos os estabelecimentos de ensino estão preparados para lidar com essas diferenças, sejam elas leves ou com maior grau de exigência da situação presente.
O estado de São Paulo tem tomado iniciativas regionais por iniciativa da Secretaria de Educação Estadual, tentando adiantar o processo no estado, pois nesta região do pais, as condições são mais favoráveis à execução do projeto de forma menos onerosa para o estado e de certa forma, os profissionais da educação dispõem de condições e meios para a capacitação em menor espaço de tempo, favorecendo a educação inclusiva como um todo.
Um estudo realizado pela CAPE (2012), no passado recente, os portadores de deficiência intelectual e outras necessidades especiais, historicamente era associado pela sociedade ao fracasso escolar. Por mais diversos que fossem os encaminhamentos propostos ao alunado com deficiência intelectual, culminavam em situações de evasão e segregação, fazendo com que essas pessoas permanecessem, por longos períodos, à margem da sociedade. Atualmente muita coisa tem mudado. Ações políticas neste sentido, tem sido direcionada a sanar estas condições em todos os espaços.
A CAPE tem desenvolvido ações com vistas à capacitação de profissionais sobre o tema Deficiência Intelectual, intensificando a formação continuada, tanto de forma centralizada quanto descentralizada, oferecendo subsídios e recursos que propiciem o suporte e a orientação para a escolarização desses alunos. O fruto desse intenso trabalho materializa-se nesta publicação, que tem o intuito de registrar e divulgar o trabalho desenvolvido por esta Secretaria na área da Deficiência Intelectual, bem como os estudos desenvolvidos pelo CAPE, cujo maior objetivo é a garantia de uma educação de qualidade para os alunos que apresentam essa deficiência e estão matriculados na rede estadual de ensino paulista". (CAPE, 2012 P.5)
Assim, integrar os alunos considerados de inclusão em uma classe regular de ensino, é condicionar aos mesmos, condições de conviver com os demais colegas, vivenciando práticas comuns do dia a dia escolar, sem estar submetidos a uma classe de pouco rendimento, considerada "especial".
De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), para o ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. Baseia-se na ideia centrada de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.
Para a pedagoga Maria Teresa Égler MANTOAN (2015) a "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças." A opção por este tipo de educação contribui para que as diferenças não sejam vistas como problemas, mas sim como diversidade. Esta é uma realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para todas as crianças em fase escolar.
Segundo ainda a autora, na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina, que é respeitar as diferenças, é a capacidade de entender e reconhecer o outro, de conviver com pessoas diferentes.

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO, PROCESSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo da inclusão no Brasil veio caminhando a passos lentos desde o século XIX e sua presença no passado, parece não ter feito muita diferença na vida das pessoas que de fato precisou dele. A trajetória deste tema tão essencial na vida dos alunos considerados "especiais" não teve muita eficácia neste período, pois os conhecimentos sobre as deficiências no ambiente escolar eram

ignorados e muitas vezes nem notados pelos educadores e tinham pouca importância para os governantes da época.
BERNARDES (2010), afirma que:

No Brasil, a Educação Especial se divide em dois períodos: de 1854 a 1956, é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas; surgiram nesse período o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, respectivamente, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. (BERNARDES, 2010. p.1)

Segundo ainda o autor, as iniciativas para implementar escolas especializadas com o propósito de receber alunos de inclusão, surgiram por volta de meados do século XIX. Em relação a oferecer um atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, foram criadas algumas instituições educacionais direcionadas a essas classes. A Educação Especial começou a ter iniciativas em âmbito nacional, somente após o ano de 1957.
De certa forma, até as décadas próximas passadas, "o modelo pedagógico utilizado na educação de alunos com necessidades especiais era o Modelo Integracionista". Durante muito tempo a Integração, processo este que "ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola", norteou por muito tempo, os ideais da educação especial no Brasil.
Para RODRIGUES (2006), "a integração pressupõe uma 'participação tutelada', uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno 'integrado' se tem que adaptar".
Segundo GLAT (1991), a integração "é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos".
"A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar- ensinar, o mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma arte ou na totalidade do tempo de permanência na escola" (MEC,1994).
Ainda segundo BERNARDES apud RODRIGUES (2006),

"Quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial". Nesse modelo nega-se a questão da diferença; o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), para o ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. Baseia-se na ideia centrada de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEORIA E CONCEITOS NOS TEMPOS ATUAIS

Conceituar a educação inclusiva não é tão difícil quanto se parece, mas compreender sua essência se torna bem mais complexo que a simples missão de considerar termos e nomenclaturas colocados para o tema. A Educação para algumas teorias, se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.
Assim, é possível compreender que a demanda pela educação inclusiva é constante, e junto com esta a necessidade de uma educação de qualidade, baseada nos princípios educacionais existentes que proporcione à criança o direito ao aprendizado, preparando-a para a cidadania desejada, capacitando a todos com formação adequada para continuar as atividades na sequência de sua vida escolar.
Existem necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica de todos os envolvidos na

educação dentro da unidade escolar, com o apoio especializado para garantir a aprendizagem dos alunos especiais.
Nos discursos de representantes da educação e de política, muitos pontos já foram possivelmente discutidos, e a educação das crianças pequenas começou a se tornar prioridade como base do sistema escolar. Após este passo, as propostas neste sentido começaram a se tornar realidade para o desenvolvimento das crianças brasileiras.
Com base nessas considerações, alguns questionamentos surgem à investigação do tema inclusão escolar. As indagações surgem de todas as vertentes ou partes do envolvidos no processo inclusivo, como toda a sociedade atual. Destaca-se, algumas questões, como a equipe envolvida no meio educacional se preocupa com a inclusão? Quais são as principais ações pertinentes ao tema, com o intuito de acabar com as lacunas entre os educandos portadores de DI e outros, os funcionários que prestam serviços no meio educacional estão capacitados para fazer a diferença nesta nova exigência e visão de ensino?
A autora MANTOAN (2015), sendo em suas publicações, crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. Após passar um período em cursos em Portugal em 1989 com um grupo de crianças que tinha um enorme carinho por um colega sem braços nem pernas, a educadora mudou de ideia sobre a experiência bem-sucedida sobre a inclusão de alunos.
Segundo a narrativa de MANTOAN, em artigo publicado em 2015, na revista nova escola, a autora expõe sua ideia, comentando que:

"Na escola, um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não". (NOVA ESTACOLA/ARTIGO "Inclusão promove a Justiça" acesso em https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica – Acesso em 18/05/2022)

A importância das creches e pré-escolas foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e suas posteriores emendas, onde ficou estabelecido o direito das crianças de frequentar à escola, sendo que passou a ser dever do Estado, na condição de gestor público, garantir a qualidade deste atendimento.
O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 (Art.54) também assegura a criança o direito de frequentar a Educação Infantil, mas a mudança maior veio com a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art:30, normatiza a inclusão destes alunos na escola.
Portanto, com a implantação desta lei a Educação Infantil estabelece um vínculo entre a educação e a criança, modificando a concepção antes de educação assistencialista e preparatória para dar uma nova amplitude às questões educacionais envolvidas e apresentadas para tornar a pré-escola e a creche como instituições capazes de promover as trocas culturais, enriquecendo o desenvolvimento das crianças desta faixa etária.
A intencionalidade desta forma de educar significa ir além dos cuidados básicos que já eram feitos, significa, portanto, propiciar situações de aprendizagem, onde ela possa estabelecer uma relação de afeto durante as atividades e assim ir construindo seus conhecimentos prévios e juntamente com as informações dadas na escola, o conhecimento formal.

"Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar

soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches, e de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial já foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira" (RCNEI, Volume 1, 1998, p. 5).

A Constituição Federal (BRASIL, 1990), em seu artigo 205, afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família". No título II do artigo 1.º da LDB (BRASIL, 1996), a redação é alterada para "a educação é dever da família e do Estado". Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade. O contexto familiar constitui um âmbito fundamental para a identificação das necessidades dos alunos e, em consequência disso, para se tomarem decisões quanto à resposta educativa. A avaliação psicopedagógica não é uma questão reservada exclusivamente a especialistas: todos os profissionais e os pais devem participar do processo, evidentemente em graus distintos. É certo, porém, que as pessoas que ocupam um lugar relevante no processo de ensino-aprendizagem não podem ser excluídas do processo de avaliação.

E na tentativa de colocar em prática todos os objetivos a serem seguidos, a gestão educacional do estado de São Paulo, vem desenvolvendo ações, visando à capacitação de profissionais da educação, intensificando a formação continuada, tanto de forma centralizada quanto descentralizada, oferecendo subsídios e recursos que propiciem o suporte e a orientação para a escolarização de todos os alunos, dando condições, e garantia de uma educação de qualidade, principalmente para os alunos que apresentam alguma deficiência, promovendo a inclusão em toda a rede estadual de ensino.

Assim, é possível afirmar que a demanda pela educação inclusiva é constante, e junto com esta a necessidade de uma educação de qualidade, baseada nos princípios educacionais existentes que proporcione à criança o direito ao aprendizado, preparando-a para a cidadania desejada, capacitando a todos com formação adequada para continuar as atividades na sequência de sua vida escolar.

O INGRESSO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

Para que todos tenham consciência da importância desse quadro em todo o mundo, foi definido o dia 02 de abril, como o "Dia Mundial de Conscientização do Autismo", sendo lembrado em todo o mundo por monumentos iluminados. O tem como símbolo, uma fita feita de peças "z" quebra-cabeça coloridas. Esta representa o mistério e a complexidade do autismo, sendo um símbolo mundial da conscientização em relação a esta patologia.

Assim, os alunos que possuem esse transtorno, se enquadram na chamada educação inclusiva, ou educação espacial, seja qual for a nomenclatura, eles precisam ser inclusos no sistema de ensino regular.

Esta tarefa de lidar com alunos autistas, aumenta a complexidade, e dependendo do estado emocional, no ambiente de ensino, as aulas devem ser lúdicas e expositivas para que os alunos possam gostar e interessar pelos conteúdos, interagindo com o outro e com o grupo, pois se o aluno mantém bom relacionamento, mantém equilíbrio, adquire conhecimento, respeito pelo direito dos outros, respeito à diversidade, respeito pela liberdade do outro, respeito pela lei, equilíbrio emocional para lidar com situações adversas.

A integração vai além daquilo que vivenciamos inicialmente em nossas vidas, algumas vezes os alunos necessitam de uma ajuda para se integrar, é aí que a experiência e atitudes docentes ajudam as crianças ou jovens com deficiência intelectual a agirem de maneira integrada, pois estes de acordo com VIGOTSKY (1996) apud FACCI et al, (2011), não são menos desenvolvidos que os outros, o seu desenvolvimento é diferente, e isto lhe garante a oportunidade de aprender.

VYGOTSKY (1998), autor que tem sua representação, conceituada na psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujei-

to se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas, onde a interação nesta perspectiva assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com VYGOTSKY (1989), não se pode acreditar que a presença de alunos com deficiência intelectual, seja qual for, no ensino regular demande uma metodologia específica de ensino. O que precisa é evitar parâmetros comparativos entre os diferentes alunos e ofertar apoios diferentes aos alunos e docentes.

Segundo VYGOTSKY, a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua plenitude. As aprendizagens modificam os processos mentais e alguns deles chegam a alterar de forma significativa o funcionamento mental de uma pessoa.

Para Batista e MANTOAN (2007), a maneira como a criança com TEA lida com o saber não corresponde às expectativas da escola.

Ainda de acordo com MANTOAN (2005), o modelo de escola que só transmite o conhecimento do currículo básico já não é suficiente. A inclusão aparece para mostrar que todas as pessoas são diferentes, algo que a escola não quer conceber. O senso comum nos faz pensar muito mais na identidade do que na diferença, porque é muito mais fácil. Mas a diferença se apresenta, e você tem que lidar.

Segundo ainda a autora, o mais importante para uma criança com qualquer deficiência, inclusive a criança autista, não é aprender o mesmo conteúdo que outras crianças, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia, governar a si próprio, ter livre expressão de ideias e ver o esforço pelo que consegue criar ser recompensado e reconhecido.

Sabemos que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência intelectual se define ou vai sendo definido, pelas condições gerais de funcionamento de seu cérebro, e também pela qualidade de suas experiências possibilitadas nos espaços nos quais transita. A condição biológica é afetada e/ou transformada pelas condições do seu contexto.

Na mesma perspectiva se expressa Elvira Souza Lima (2001):

Um currículo para inclusão de crianças e jovens com deficiência intelectual, teria como prioridade trabalhar atividades que desenvolvam a função simbólica e que garantam a apropriação de fazeres simbólicos da espécie, como a linguagem e a música, as várias formas de artes visuais, à geometria, as artes tridimensionais, entre outras. (LIMA, 2001. P. 12).

A escolarização assim orientada pode contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa autista, uma vez que oferece uma experiência sistemática de relações interpessoais nas quais as funções psicológicas superiores são vivenciadas, utilizadas e requeridas, ao lado da ampliação do mundo de significados.

Assim sendo, a escola é levada a repensar seus valores, estabelecendo valores inclusivos e assim, reestruturando sua organização, seu currículo, seu planejamento e sua avaliação, de modo a superar suas próprias barreiras para aprender com as diferenças e aprender a responder às necessidades dos alunos. O fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos, ela requer diferenciação do trabalho de sala de aula dentro do programa curricular comum, desta forma a escola assume o compromisso com a educação de qualidade para todos os alunos, definindo em seu currículo, optando por práticas heterogêneas e inclusivas.

Isso implica uma reflexão sobre a organização curricular que abrange até mesmo o tipo de agrupamento, o número de alunos de uma sala de aula que tem alunos autistas, e o número máximo de alunos com problemas semelhantes por turma.

Buscando caminhos que levem estes alunos

a se desenvolverem em seu processo de ensino aprendizagem, o professor ainda se valerá desta prática para ensinar a outros tantos alunos que não apresentam diagnostico de deficiência, mas que por algum motivo não aprendem. Além disso, o autista estará imerso em um contexto que lhe propicia a troca de saberes, potencializando desta forma seu desenvolvimento. É no cotidiano escolar, com a mediação do professor envolvido com a inclusão, que acontece a escolarização e a permanência de todos os alunos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola é necessário que os docentes tenham boa formação e preparo para se dedicarem ao modo inclusivo. Desse modo, Santos (2010) afirma que, a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para a inclusão efetiva. O professor bem capacitado e preparado para sua profissão compromete-se com o desenvolvimento global de seu aluno e isso, refletirá em toda a sua vida escolar.

O papel do educador é de grande relevância para a inclusão do educando, pois se tal profissional não exercer seu trabalho adequadamente, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício.

Sabe-se que, a formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional se encontra em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Esta relação requer um comprometimento por parte de todos os envolvidos na construção do conhecimento e formação da personalidade da criança, ela perpassa muito mais que conteúdos pré-estabelecidos, transitam valores, sonhos, estímulos, sentimentos, como alegria e outros.

Esta tarefa de lidar com alunos autistas, aumenta a complexidade, e dependendo do estado emocional, no ambiente de ensino, as aulas devem ser lúdicas e expositivas para que os alunos possam gostar e interessar pelos conteúdos, interagindo com o outro e com o grupo, pois se o aluno mantém bom relacionamento, mantém equilíbrio, adquire conhecimento, respeito pelo direito dos outros, respeito à diversidade, respeito pela liberdade do outro, respeito pela lei, equilíbrio emocional para lidar com situações adversas.

Diante de tal afirmação, compreende-se que, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo é que torna a formação docente competente, pois além de trabalhar as capacidades do educando o professor tende a trabalhar as suas próprias competências e construção do conhecimento.

O autismo, assim como, todas as outras necessidades educacionais especiais, requer do professor uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, além de ser um tema em constante debate e prendendo a atenção de todos, exige além de outros fatores, que seja acompanhado de perto pelos números da inclusão, sendo que estes devem servir de base, para a tomada de ações seja pelos governantes e pela equipe envolvida nas atividades diárias no espaço escolar. Para algumas correntes que defendem a inclusão com qualidade, é oportuno afirmar que mesmo depois de tantos esforços em favor dos portadores de deficiências, ainda estamos caminhando devagar. Para outros, o maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei nem estão capacitadas para atenderem toda a demanda existente.

Embora a nossa Constituição garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental desde 1988, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o me-

lhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado. Mas já é percebido avanços no setor. Nos dias atuais, todo mundo sabe que estas crianças/alunos têm o direito de ir para a escola regular. Nos encontramos num processo de conscientização da sociedade em geral.

Para o MEC (2014), que possui os dados do Censo Escolar, estes indicam o aumento de matrícula de alunos com deficiência e de Inclusão. Em 2014, mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Percentual sobe para 93% em escolas públicas (Portal Brasil Publicado: 23/03/2015 10h32). Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular.

Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Como comparação, em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. "Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns", explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos.

O MEC "apoia técnica e financeiramente estados e municípios na formação de professores e oferecendo recursos tecnológicos de suporte aos deficientes". De acordo com diretora de Políticas de Educação Especial, a luta para que crianças e jovens portadores de necessidades especiais se mantenham nas escolas é grande. Segundo a diretora, 42 mil escolas já receberam recursos multifuncionais para acessibilidade e 57 mil escolas tiveram verbas para adequação da estrutura de forma que atenda melhor às necessidades das crianças.

Para a formação e capacitação de pessoas, os dados do Ministério da Educação revelam que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459. Em nota técnica como Política afirmativa, Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC orienta os sistemas públicos e privados de ensino sobre a negativa de matrícula a estudante com deficiência. De acordo com o documento, esses estudantes têm direito constitucional à educação. O direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular é amparado no artigo 205 da Constituição Federal, que prevê "a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A Carta Magna também garante, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado. A nota técnica afirma que compete ao MEC reconhecer, credenciar e autorizar as instituições privadas de educação superior e toda rede federal, e que fica sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, juntamente com o Ministério Público Federal, o acompanhamento dos procedimentos relativos à recusa de matrícula nessas instituições. Nas esferas municipal, estadual e distrital, esta competência é das secretarias de educação, que devem fazer a análise e emissão de parecer sobre processos alusivos à recusa de matrícula em instituições escolares, públicas e privadas, sob sua regulação. As instituições públicas e privadas que se negarem a matricular os estudantes com deficiência estarão sujeitas a multa. Fonte: Portal Brasil com informações do Ministério da Educação.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -n° 9.394 de 20 de dezembro 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, políticos e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Sala-

manca-Espanha.

MAS - Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Ação Social. Brasília, DF,1990.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér – Inclusão escolar – O que é? Por Quê? Como Fazer? - Editora Summus Editorial, 2015

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE - Deficiência intelectual: Realidade e Ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

O PROFESSOR MEDIADOR:
O PAPEL DO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

VANDERLEI JOSE DA SILVA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir o papel do professor mediador na Educação Básica, enfatizando sua relevância na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral dos alunos. Partindo de uma abordagem teórico-prática, o texto analisa concepções de autores como Vygotsky, Freire, Libâneo e Perrenoud, relacionando-as às práticas pedagógicas mediadoras que valorizam o diálogo, a escuta e a autonomia dos estudantes. Com base em experiências cotidianas e reflexões pedagógicas, o estudo propõe caminhos para uma docência mais humana, reflexiva e transformadora, alinhada aos desafios da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação pedagógica. Aprendizagem significativa. Educação Básica. Docência.

Introdução
A docência na contemporaneidade exige um novo olhar sobre o papel do professor, que vai além da mera transmissão de conteúdos. O professor mediador é aquele que compreende o processo de ensino-aprendizagem como uma relação dialógica, dinâmica e interativa. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é um processo social mediado pela linguagem e pela interação com o outro, o que reforça a importância do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento.
—O que a criança é capaz de fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã.
— VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Freire (1996) complementa essa visão ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o estudante o construa de forma autônoma e crítica. Assim, o papel do professor mediador torna-se essencial para promover aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2003), nas quais o aluno relaciona o novo conteúdo aos seus conhecimentos prévios, construindo sentido e significado para o que aprende.

Este artigo propõe refletir sobre o papel do professor mediador na Educação Básica, abordando os fundamentos teóricos da mediação, as estratégias práticas aplicáveis ao cotidiano escolar e os desafios enfrentados na formação docente e na prática pedagógica.

Desenvolvimento
1. Fundamentos teóricos da mediação pedagógica
A mediação pedagógica tem como base a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), que entende o desenvolvimento humano como resultado da interação social. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial do aluno, alcançado com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Nesse contexto, o professor assume um papel essencial como mediador, facilitando o avanço do aluno para níveis mais complexos de aprendizagem.

De acordo com Freire (1996, p. 78), —não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino , indicando que o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir criticamente sobre o que ensina e aprende. Essa postura investigativa é o que transforma o ato de ensinar em um processo dialógico e libertador.

1.1 A perspectiva socioconstrutivista e o papel do mediador
A perspectiva socioconstrutivista, fundamentada em autores como Vygotsky e Wallon, compreende o conhecimento como construção social. O professor mediador não impõe o saber, mas cria situações de aprendizagem nas quais o estudante participa ativamente. Segundo Wallon (1975), o de-

senvolvimento humano envolve dimensões afetivas, motoras e cognitivas, e cabe ao docente integrar essas dimensões em sua prática cotidiana.

Para Libâneo (2012), a mediação pedagógica exige intencionalidade e planejamento, pois o ensino é um ato político que visa à formação de sujeitos críticos e participativos. Assim, o professor mediador deve atuar com base em princípios éticos, sociais e pedagógicos, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.

1.2 Concepção Histórico-Cultural (Vygotsky)

Um dos principais fundamentos teóricos da mediação é a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1896–1934).

Para Vygotsky, o aprendizado ocorre primeiramente no plano social (interpsicológico) e depois é internalizado pelo sujeito (intrapsicológico). Nesse processo, o professor atua como mediador, utilizando instrumentos e signos (como a

linguagem, o diálogo e as interações) para favorecer o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

—O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros.
(VYGOTSKY, 1991, p. 101)

1.3 Mediação na Perspectiva de Paulo Freire

Paulo Freire também oferece bases teóricas relevantes à mediação, especialmente na concepção dialógica e libertadora da educação.

Para Freire (1996), o professor é um facilitador do diálogo, alguém que ensina e aprende simultaneamente, mediando o conhecimento de forma problematizadora, e não impositiva.

—Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(FREIRE, 1996, p. 25)

O professor mediador, nessa perspectiva, atua com empatia, escuta ativa e criticidade, estimulando o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da consciência crítica.

1.4 Mediação e a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel)

David Ausubel (1968) também contribui com o conceito de mediação cognitiva, ao destacar a importância de relacionar o novo conhecimento aos saberes prévios do aluno.

O professor mediador, nesse contexto, deve criar pontes cognitivas entre o que o aluno já sabe e os novos conteúdos, garantindo uma aprendizagem efetivamente significativa.

—O fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.
(AUSUBEL, 1968, p. 18)

1.5 Mediação e as Competências Socioemocionais

A mediação não se restringe ao aspecto cognitivo: ela também envolve o campo socioemocional. Autores como Wallon (1942) e Piaget (1975) destacam que o desenvolvimento emocional e social é indissociável do processo de aprendizagem.

O professor mediador, portanto, deve atuar na gestão de conflitos, no acolhimento das diferenças e na promoção de ambientes cooperativos, que favorecem tanto o aprendizado quanto o bem-estar coletivo.

2. A prática docente mediadora na Educação Básica

A atuação do professor mediador na Educação Básica deve ser compreendida como um processo de construção coletiva. Sua função vai além do ensino de conteúdos: envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais, a promoção do respeito às diferenças e a valorização da escuta ativa. Conforme Perrenoud (2000), ensinar requer saber lidar com a heterogeneidade da sala de aula, estimulando a colaboração e o protagonismo dos alunos.

A prática mediadora também implica reconhecer o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. De acordo com Tardif (2002), o conhecimento docente é construído na prática, a partir da interação

com os alunos e da reflexão sobre a própria experiência. Assim, o professor mediador aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende.

2.1 Estratégias pedagógicas de mediação

Entre as principais estratégias de mediação estão o uso de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo e rodas de conversa. Essas práticas fortalecem a autonomia e o pensamento crítico, além de estimular o diálogo entre os estudantes. Segundo Freire (1996, p. 89), —é escutando que aprendemos a falar com os alunos . Portanto, o diálogo é a base de toda prática mediadora significativa.

Diagnóstico e observação contínua

1 Avaliar constantemente o desempenho e o comportamento dos alunos, identificando suas dificuldades cognitivas, emocionais e sociais.

• Utilizar fichas de acompanhamento e relatórios descritivos para planejar intervenções mais assertivas.

2. Escuta ativa e empatia

• Criar um ambiente de acolhimento, onde o estudante se sinta ouvido e valorizado.

• Praticar a escuta sem julgamentos, buscando compreender as causas de conflitos e dificuldades.

3. Mediação de conflitos

• Estimular o diálogo entre os alunos em situações de desentendimento.

• Utilizar rodas de conversa, acordos coletivos e práticas restaurativas para promover o respeito e a convivência pacífica.

4. Diversificação de metodologias

• Aplicar metodologias ativas como projetos, jogos, dinâmicas, estudos de caso e trabalhos em grupo.

• Adaptar atividades conforme o nível de aprendizagem de cada aluno, garantindo inclusão e participação.

5. Desenvolvimento socioemocional

• Promover atividades que estimulem autoconhecimento, empatia, autocontrole e colaboração.

• Trabalhar habilidades socioemocionais integradas aos conteúdos curriculares.

6. Intervenção pedagógica planejada

• Realizar reforço escolar com foco em conteúdos essenciais e dificuldades específicas.

• Trabalhar em parceria com o professor regente e a equipe pedagógica para elaborar planos de ação individualizados.

7. Estímulo à autonomia e responsabilidade

• Incentivar o aluno a refletir sobre suas atitudes e escolhas.

• Propor tarefas que o ajudem a assumir papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

8. Parceria com família e comunidade

• Estabelecer diálogo constante com a família, compartilhando avanços e desafios.

• Promover ações integradas entre escola, família e comunidade para fortalecer a rede de apoio ao aluno

9. Acompanhamento interdisciplinar

• Trabalhar junto a orientadores, psicólogos e assistentes sociais, quando necessário, para compreender melhor o contexto do aluno.

• Integrar os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento nas intervenções pedagógicas.

10. Reflexão e formação contínua

• Participar de formações, grupos de estudo e trocas de experiências com outros mediadores.

• Refletir sobre a prática docente, buscando sempre novas estratégias para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Estudos de caso e exemplos práticos

Na Educação Básica, o professor mediador enfrenta desafios que vão desde conflitos interpessoais até dificuldades de aprendizagem. Em uma turma de 5º ano, por exemplo, um docente pode utilizar histórias e dramatizações para ajudar alunos a compreenderem conteúdos abstratos. Já em situações de conflito entre colegas, o professor atua como facilitador do diálogo, promovendo a empatia e a responsabilidade coletiva.

Essas ações, embora simples, têm impacto direto no clima escolar e na aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2009), a escola precisa ser um espaço de escuta e acolhimento, e o professor mediador é o principal agente dessa transformação.

3. Desafios e perspectivas da mediação na formação docente

O exercício da mediação exige do professor formação contínua, sensibilidade e preparo emocional. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e as condições precárias das escolas são fatores que dificultam a atuação mediadora. No entanto, conforme Libâneo (2012), é justamente nesses contextos adversos que o educador revela sua capacidade criativa e transformadora.

Para Perrenoud (2000), uma das competências fundamentais do professor é —saber mobilizar saberes em situações complexas . O mediador precisa compreender que cada aluno possui um percurso singular e que o ensino deve ser flexível, adaptando- se às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

3.1 Mediação e inclusão escolar

A inclusão escolar é um dos maiores desafios contemporâneos da docência. O professor mediador deve garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, sociais ou físicas, participem efetivamente do processo educativo. Mantoan (2015) destaca que a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência, mas à construção de uma escola que acolha e valorize as diferenças como parte da aprendizagem coletiva.

3.2 Competências socioemocionais e empatia docente

Além do domínio técnico e pedagógico, o professor mediador precisa desenvolver competências socioemocionais. Empatia, escuta ativa, paciência e resiliência são atributos essenciais para lidar com os desafios da sala de aula. De acordo com Wallon (1975), as emoções exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, e o educador deve saber utilizá-las a favor do aprendizado.

4 Conflitos em sala de aula

Resolver conflitos em sala de aula exige mediação, escuta ativa e empatia. O professor atua como um mediador de relações, buscando restaurar o diálogo e promover um ambiente de respeito e cooperação. Abaixo estão estratégias práticas e fundamentadas:

1. Identificar a origem do conflito Antes de agir, é essencial compreender:

• O motivo real do conflito (muitas vezes vai além do fato aparente).
• Quem são os envolvidos e como se sentem.
• O contexto — se é algo pontual ou recorrente.

Exemplo: Conflitos constantes entre dois alunos podem refletir rivalidade fora da escola ou dificuldades emocionais.

2. Praticar a escuta ativa

• Deixe que cada aluno fale sem interrupções.
• Demonstre atenção e neutralidade.
• Reforce o respeito durante as falas: — Vamos ouvir o colega até o fim, depois você fala.

Fundamento: Paulo Freire destaca que o diálogo é base da educação libertadora — ouvir é o primeiro passo para transformar.

3. Promover o diálogo entre os envolvidos

• Estabeleça regras simples de convivência para a conversa.
• Estimule que os alunos expressem como se sentiram, não apenas o que aconteceu.
• Busque acordos coletivos, valorizando o protagonismo deles na solução.

Dica prática: Pergunte: —O que cada um pode fazer para melhorar essa situação daqui pra frente?

4. Trabalhar a educação emocional

• Desenvolva atividades sobre empatia, respeito e autorregulação.
• Utilizehistórias, dramatizações e dinâmicas para refletir sobre convivência.

Base teórica: Daniel Goleman (1995) ressalta que o controle emocional é essencial para o sucesso escolar e social.

5. Reforçar regras de convivência construídas coletivamente

• Revise com a turma o contrato de convivência.
• Mostre que regras não são punições, mas acordos para o bem comum.
• Valorize atitudes positivas com feedbacks e elogios.

6. Mediar, não punir

• A punição isolada tende a reforçar o ressentimento.
• Prefira ações restaurativas, como pedir desculpas, reparar um dano ou realizar uma tarefa coletiva.

Base teórica: A Justiça Restaurativa (Howard Zehr) foca na reparação e na restauração das relações, e não apenas na punição.

7. Envolver a comunidade escolar

• Chame o apoio da equipe pedagógica e, se necessário, da família.
• Acompanhe os alunos após o conflito, mostrando que o diálogo é contínuo.

Exemplo prático:

Dois alunos brigaram por causa de um jogo. O professor interrompe a atividade, escuta ambos separadamente, depois juntos. Eles reconhecem o erro, combinam regras para o próximo jogo e, como reparação, preparam juntos uma atividade cooperativa para a turma.

Conclusão

O professor mediador é o elo entre o conhecimento e o estudante, desempenhando um papel indispensável na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Sua atuação combina competência técnica, sensibilidade humana e compromisso ético. Para que essa prática se consolide, é necessário investir na formação continuada, na valorização docente e em políticas públicas que reconheçam a importância da mediação pedagógica para a qualidade da educação básica.

Conforme defende Freire (1996), o professor é aquele que, ao ensinar, aprende, e ao aprender, ensina novamente. Essa troca constante é o que caracteriza o verdadeiro espírito da mediação: a construção coletiva do conhecimento, baseada no respeito, na empatia e no diálogo.

Referências

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

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

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

VANESSA CRISTINA PEQUENO DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas do sistema educacional contemporâneo. Este artigo tem como objetivo analisar o conhecimento e as práticas dos educadores frente à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, discutindo como a formação docente influencia a efetivação dessa proposta. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com o intuito de compreender as concepções dos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo. Os resultados apontam que, embora a inclusão seja reconhecida como necessária e possível, ainda há uma lacuna significativa entre a teoria e a prática, evidenciada pela falta de formação continuada, estrutura inadequada e ausência de políticas pedagógicas integradas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende diretamente da valorização e qualificação dos professores, bem como da construção de ambientes escolares colaborativos, capazes de acolher a diversidade e promover a aprendizagem significativa para todos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Formação docente; Escola; Prática pedagógica; Diversidade.
ABSTRACT

Inclusive education has become one of the greatest challenges and, at the same time, one of the most significant achievements of the contemporary educational system. This article aims to analyze teachers' knowledge and practices regarding the inclusion of students with special educational needs, discussing how teacher training influences the effectiveness of this process. The methodology is based on bibliographical research and field study, seeking to understand the perceptions of elementary school teachers from public and private institutions in São Paulo. The results indicate that, although inclusion is recognized as both necessary and possible, there is still a considerable gap between theory and practice, mainly due to insufficient teacher training, inadequate infrastructure, and the lack of integrated pedagogical policies. It is concluded that the success of inclusive education depends on the professional development and appreciation of teachers, as well as on the creation of collaborative school environments that value diversity and ensure meaningful learning for all students.
Key-words: Inclusive education; Teacher training; School; Pedagogical practice; Diversity.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação inclusiva ocupa, nas últimas décadas, um papel central nas políticas públicas e nas reflexões pedagógicas em todo o mundo. Em um cenário social marcado pela globalização, avanços tecnológicos e transformações nas relações humanas, a escola é desafiada a repensar suas práticas e sua função social. A inclusão escolar representa não apenas o acolhimento de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas também a construção de uma cultura educacional que valorize a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças.

De acordo com Mantoan (2005), a educação inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças humanas, promovendo o convívio e o aprendizado conjunto entre todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Essa perspectiva rompe com o paradigma excludente e segregador, substituindo-o por um modelo de escola aberta à pluralidade e comprometida com a formação cidadã.

A relevância deste estudo está em compreender como os educadores se posicionam diante desse novo paradigma e de que forma suas formações inicial e continuada contribuem para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inclusivas. A análise da realidade escolar evidencia que, embora as legislações brasileiras assegurem o direito à inclusão, ainda persistem obstáculos práticos e estruturais para sua efetiva implementação. A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de refletir sobre o papel do professor na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que adaptar o ensino, é preciso transformar concepções, posturas e metodologias, reconhecendo que a diferença é constitutiva do processo educativo. Assim, busca-se compreender de que maneira os educadores enfrentam os desafios cotidianos da inclusão e quais estratégias podem contribuir para o fortalecimento dessa prática.

O objetivo geral deste artigo é discutir a formação docente e sua influência na efetivação da educação inclusiva, destacando as relações entre teoria e prática pedagógica. Como objetivos específicos, pretende-se:

a) resgatar os aspectos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil;
b) analisar o papel da formação docente frente aos desafios da inclusão; e
c) refletir sobre as condições estruturais e pedagógicas necessárias para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas.

A pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando a revisão bibliográfica e a análise de depoimentos de educadores da educação básica. O intuito não é emitir juízos de valor, mas compreender as percepções, dificuldades e potencialidades dos professores diante da diversidade em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O conceito de educação inclusiva não surgiu de forma repentina. Ele é resultado de um longo processo histórico de transformação das concepções sociais, filosóficas e pedagógicas sobre a deficiência, a diferença e o direito à educação. Durante séculos, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas dos espaços sociais, sendo vistas sob uma ótica assistencialista ou caritativa. Essa exclusão, sustentada por valores culturais e religiosos, refletia uma sociedade que pouco compreendia a diversidade humana.

Na Antiguidade, havia poucos registros sobre o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, mas as evidências apontam para práticas de abandono e segregação. Em muitos casos, as limitações físicas ou cognitivas eram interpretadas como castigos divinos, e as pessoas diferentes eram privadas de convívio social e oportunidades de desenvolvimento (VIGNA, 2003).

Durante a Idade Média, com a influência das concepções religiosas cristãs, houve uma mudança parcial nessa percepção. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como seres "possuídos" ou como instrumentos de provação divina, sendo abrigadas em asilos e instituições religiosas. Entretanto, a caridade que orientava essas ações não implicava o reconhecimento de direitos, mas sim o reforço da segregação e da dependência.

Somente a partir do século XVIII surgiu um movimento voltado à institucionalização das pessoas com deficiência. O Paradigma da Institucionalização, conforme descrito por Vigna (2003), representava a tentativa de oferecer cuidado e proteção, mas ainda sob a lógica do isolamento. Conventos, hospitais e prisões foram transformados em espaços destinados a esse público, com foco mais no controle social do que na reabilitação.

No século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o discurso dos direitos humanos ganhou força, impulsionando mudanças significativas. A crítica ao modelo segregador deu origem ao Paradigma de Serviços, que introduziu a ideia de integração social. Nesse contexto, as pessoas com deficiência começaram a ter acesso a programas educativos e terapêuticos que visavam à adaptação ao meio social. Ainda assim, o foco permanecia na adequação do sujeito, e não na transformação da sociedade (MANTOAN, 2003).

Com o avanço das discussões sobre cidadania e equidade, consolidou-se o Paradigma de Suporte, que fundamenta a atual concepção de inclusão social. Esse paradigma defende que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como um desafio coletivo que requer adaptações institucionais, pedagógicas e atitudinais. A inclusão, portanto, não é apenas um

processo de inserção, mas de transformação das práticas e estruturas sociais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes.

Nesse sentido, a inclusão educacional constitui uma dimensão essencial da inclusão social, pois o espaço escolar é o principal ambiente de socialização e formação cidadã. Promover a convivência na diversidade implica reconhecer que todos os alunos têm potencial para aprender, e que as diferenças devem ser vistas como riquezas pedagógicas, e não como obstáculos.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, a trajetória da educação inclusiva reflete o processo histórico de construção dos direitos sociais e educacionais. Desde o período imperial, quando surgiram os primeiros internatos destinados a pessoas com deficiência — como o Instituto Benjamin Constant (1857) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857) —, o país tem buscado, ainda que de forma lenta, estruturar políticas voltadas à educação especial (MAZZOTTA, 1996).

Durante grande parte do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado por uma visão assistencialista e segregadora, centrada em instituições especializadas. Somente nas décadas de 1970 e 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais e a redemocratização do país, começaram a emergir discussões sobre a necessidade de integração e inclusão escolar.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo, ao assegurar, em seu artigo 208, o direito de todos à educação e o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirmou esse princípio, determinando que os

sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos e recursos adequados às necessidades específicas dos alunos.

Nas décadas seguintes, diversos documentos normativos e programas ampliaram o compromisso do Estado com a inclusão, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Decreto nº 6.571/2008, que instituiu o atendimento educacional especializado (AEE).

Além do marco legal, o Brasil também aderiu a importantes acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende a educação inclusiva como direito humano fundamental, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional.

Apesar desses avanços normativos, a realidade educacional ainda apresenta desafios significativos. A ausência de infraestrutura adequada, a falta de formação específica dos docentes e a escassez de recursos didáticos adaptados são barreiras que dificultam a efetivação das políticas inclusivas. Muitas escolas ainda não estão preparadas para atender à diversidade, e parte dos educadores demonstra insegurança diante das demandas pedagógicas e emocionais dos alunos com deficiência (CARVALHO, 2002).

Nesse contexto, a inclusão escolar não pode se limitar ao discurso legal. É preciso que se traduza em ações pedagógicas concretas, em mudanças na cultura institucional e em práticas que promovam a aprendizagem significativa. A inclusão deve ser vista como um compromisso coletivo, que envolve gestores, professores, famílias e alunos.

A realidade brasileira demonstra que, embora a política educacional caminhe no sentido da inclusão, ainda há um longo percurso a ser percorrido. O desafio consiste em transformar o ideal normativo em prática cotidiana, garantindo que o direito à educação se efetive com qualidade e equidade.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A consolidação de uma educação inclusiva depende, em grande medida, da formação docente. O professor é o agente central no processo de transformação da escola, pois é ele quem concretiza, na prática, as políticas educacionais e os princípios pedagógicos que orientam a inclusão. Nesse sentido, compreender a formação do educador é compreender o grau de viabilidade da inclusão escolar.

A formação docente no Brasil passou por di-

versas transformações ao longo do tempo. Durante décadas, os cursos de magistério e licenciatura priorizaram o ensino tradicional e conteudista, com pouca ênfase na reflexão crítica e nas práticas inclusivas. A perspectiva de ensino centrada no professor, a fragmentação curricular e a ausência de disciplinas voltadas à diversidade contribuíram para a formação de profissionais pouco preparados para lidar com a heterogeneidade em sala de aula (SILVA et al., 1991).

Na atualidade, o contexto educacional exige professores capazes de compreender o aluno em sua totalidade, respeitando suas diferenças e reconhecendo-as como ponto de partida para a aprendizagem. De acordo com Carvalho (2002), "a escola é uma comunidade de aprendizagem" e, portanto, deve articular saberes, valores e relações humanas, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. O educador, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a ser mediador do processo educativo, um profissional reflexivo que observa, compreende e intervém de maneira crítica na realidade escolar.

A formação inicial, por si só, não é suficiente para dar conta das demandas da inclusão. A diversidade dos alunos exige formação continuada, pautada na atualização teórica e metodológica e na troca de experiências entre os profissionais. Conforme Mantoan (2003), o desafio da inclusão está em "ensinar a todos, com todos e para todos", o que requer uma profunda mudança na concepção de ensino, currículo e avaliação.

A ausência de preparo adequado dos professores gera insegurança e resistência. Muitos profissionais relatam dificuldades em planejar atividades que contemplem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, especialmente quando lidam com alunos que apresentam deficiência física, intelectual ou transtornos do desenvolvimento. Essa insegurança é agravada por condições estruturais precárias, turmas numerosas e falta de apoio pedagógico especializado.

Além disso, as condições de trabalho impactam diretamente a qualidade da prática docente. Salários baixos, jornadas múltiplas e falta de tempo para planejamento comprometem o engajamento dos professores em processos formativos. Conforme destaca Carvalho (2002), "o salário médio dos professores brasileiros é insuficiente para garantir acesso a livros, cursos e atividades culturais", o que reforça a desvalorização profissional e contribui para a estagnação das práticas pedagógicas.

A formação docente deve, portanto, contemplar três dimensões complementares:

1. Dimensão teórica, que proporciona ao professor embasamento científico sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e políticas educacionais;
2. Dimensão prática, que permite a reflexão sobre o cotidiano escolar e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas;
3. Dimensão ética e política, que reforça o compromisso social do educador com a equidade e a cidadania.

Para que a escola se torne efetivamente inclusiva, é necessário que os professores desenvolvam competências relacionais e pedagógicas voltadas para a escuta sensível, o respeito à diversidade e a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem. A prática inclusiva não se limita ao uso de metodologias diferenciadas, mas envolve uma mudança de postura frente ao aluno e ao conhecimento.

A mediação pedagógica assume, nesse contexto, papel essencial. Inspirada nas ideias de Vygotsky e Paulo Freire, ela reconhece o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir saberes a partir de suas experiências e interações sociais. A aprendizagem ocorre quando o professor cria situações significativas de ensino, nas quais o aluno é estimulado a pensar, investigar e participar ativamente.

Segundo Freire (1982), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Essa concepção é especialmente relevante na educação inclusiva, pois rompe com a visão de que o aluno com deficiência é apenas um receptor de cuidados e o reconhece como sujeito autônomo, criativo e participativo.

A construção de uma prática inclusiva também requer o fortalecimento do trabalho coletivo na escola. A atuação interdisciplinar, o diálogo entre professores, coordenadores, psicopedagogos e famílias são fatores decisivos para o sucesso da inclusão. O isolamento docente, ainda comum nas instituições

de ensino, impede o compartilhamento de experiências e a elaboração de estratégias conjuntas.

As escolas precisam investir em programas de formação continuada que unam teoria e prática, incentivem a pesquisa-ação e promovam a reflexão crítica sobre o cotidiano pedagógico. Tais programas devem valorizar o conhecimento prévio dos professores, reconhecer suas dificuldades e potencialidades e estimulá-los à construção de soluções coletivas para os desafios da inclusão.

Outro aspecto fundamental é a adequação curricular. O currículo inclusivo não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a flexibilização de metodologias, tempos e espaços, de modo a atender às necessidades de cada aluno. Essa flexibilização exige do professor criatividade e sensibilidade para planejar atividades que considerem diferentes formas de expressão, comunicação e participação.

Além disso, a avaliação deve ser repensada à luz da inclusão. O modelo tradicional, baseado na homogeneização e na comparação entre alunos, deve dar lugar a uma avaliação formativa, contínua e processual, que valorize o progresso individual e a superação de dificuldades. Avaliar, nesse contexto, é compreender o percurso de aprendizagem de cada estudante, respeitando seus limites e potencialidades.

A prática docente inclusiva também requer apoio institucional e políticas públicas consistentes. Não basta exigir que o professor se adapte; é preciso garantir condições objetivas de trabalho, como recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura adequada e presença de profissionais de apoio. A efetividade da inclusão depende da articulação entre formação, gestão e políticas educacionais, que devem caminhar de forma integrada.

Por fim, cabe destacar que a inclusão não é um fim em si mesma, mas um processo permanente de transformação. Cada avanço depende do compromisso ético dos educadores e da capacidade das escolas de aprenderem com suas próprias experiências. A formação docente é, portanto, o alicerce de uma escola democrática, comprometida com o respeito à diversidade e com a construção de uma sociedade mais justa.

3 CONCLUSÃO

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais urgentes demandas do sistema educacional brasileiro contemporâneo. Mais do que garantir o acesso à escola, trata-se de assegurar condições reais de permanência e aprendizagem para todos os alunos, reconhecendo que a diversidade é um elemento constitutivo da prática pedagógica e não uma exceção.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a história da inclusão é marcada por avanços e retrocessos. A superação do modelo assistencialista e excludente deu lugar a políticas públicas que buscam valorizar o princípio da equidade e da cidadania. Entretanto, ainda há um descompasso entre o discurso legal e a realidade escolar, que se manifesta na falta de formação adequada dos docentes, na insuficiência de recursos pedagógicos e na fragilidade da estrutura física e organizacional das escolas.

A análise teórica e empírica evidenciou que o professor é o principal mediador do processo de inclusão. Sua formação, tanto inicial quanto continuada, é determinante para que a escola se torne um espaço de acolhimento, respeito e aprendizagem significativa. No entanto, a valorização desse profissional ainda é insuficiente, e o excesso de atribuições, aliado à baixa remuneração, compromete o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Para que a educação inclusiva se efetive de forma concreta, é indispensável repensar o papel da formação docente, investindo em programas permanentes de atualização profissional, fundamentados na reflexão crítica e no compartilhamento de experiências. É preciso que as universidades, secretarias de educação e escolas atuem de maneira integrada, promovendo políticas de formação continuada, estágios supervisionados voltados à diversidade e incentivo à pesquisa sobre práticas inclusivas.

Além da formação, é essencial garantir condições estruturais e pedagógicas adequadas, como salas de recursos multifuncionais, materiais acessíveis, apoio técnico especializado e número adequado de alunos por turma. A inclusão não se faz apenas com boa

vontade, mas com investimento, planejamento e políticas públicas consistentes.

Do ponto de vista pedagógico, recomenda-se que as escolas adotem currículos flexíveis e avaliações formativas, capazes de valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final. A diversidade deve ser encarada como oportunidade de crescimento coletivo, estimulando a cooperação entre alunos e professores.

Por fim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto ético, político e humano. Sua concretização exige uma mudança profunda de mentalidade, baseada no respeito, na empatia e na justiça social. A formação docente, nesse contexto, é o eixo que sustenta essa transformação, pois é o professor quem torna possível a passagem da teoria à prática, da norma à realidade, e do discurso à ação.

A escola inclusiva, portanto, é aquela que reconhece em cada aluno um sujeito de direitos, potencialidades e saberes, e que se reinventa constantemente para garantir que todos aprendam e participem ativamente da construção do conhecimento. A verdadeira inclusão não se limita à presença física do aluno, mas à presença significativa, que se expressa na aprendizagem, na convivência e no respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Novas diretrizes da educação especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.
Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: MEC, 1999.

CARVALHO, E. N. S. De escola integradora: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais. In: SORIANO, E. M. L. de A. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: MEC, 1994.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, R. E. Educação especial: tendências e perspectivas. Brasília: MEC, 1999.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 182, p. 40–45, maio 2005.

CAVALCANTE, M. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 182, p. 24–26, maio 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, M. (Coord.). Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Ashoka Brasil, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é, por que, como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

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

SILVA, R. N. et al. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.
São Paulo: Fundação Carlos Chagas/REDUC, 1991.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGNA, M. Gênios de fraldas: para educadores, pedagogos e psicólogos. São Paulo: Didática Paulista, 2003.

RESUMO
O presente estudo aborda a relevância da dimensão espiritual como um fator intrínseco à natureza humana, que deve ser integrada ao processo educacional. Historicamente, essa temática foi negligenciada nos currículos formativos, mas atualmente, a literatura acadêmica aponta a forte correlação entre a busca por um sentido existencial e o desenvolvimento integral do indivíduo. O objetivo deste trabalho é demonstrar como a educação, ao se libertar de visões reducionistas, pode se tornar um agente de facilitação para que o ser humano encontre propósito e sentido na vida. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisam-se os conceitos de sentido existencial, as práticas que promovem a resiliência e a autoconfiguração do indivíduo, e o papel da instituição educacional como espaço de acolhimento para essa busca de significado. Conclui-se que a integração da dimensão do sentido na educação não é uma questão religiosa, mas uma necessidade para formar sujeitos capazes de lidar com as adversidades, promover a paz e exercer uma cidadania plena e consciente.
PALAVRAS-CHAVE: Sentido Existencial; Desenvolvimento Humano; Espiritualidade; Propósito; Educação.
ABSTRACT
The present study addresses the relevance of the spiritual dimension as a factor intrinsic to human nature, which should be integrated into the educational process. Historically, this theme was neglected in formative curricula, but currently, the academic literature points to a strong correlation between the search for existential meaning and the integral development of the individual. The objective of this work is to demonstrate how education, by freeing itself from reductionist views, can become a facilitating agent for human beings to find purpose and meaning in life. Through a literature review, the concepts of existential meaning, the practices that promote resilience and self-configuration of the individual, and the role of the educational institution as a welcoming space for this search for meaning are analyzed. It is concluded that integrating the dimension of meaning into education is not a religious issue, but a necessity to form subjects capable of dealing with adversity, promoting peace, and exercising full and conscious citizenship.
KEY-WORDS: Existential Meaning; Human Development; Spirituality; Purpose; Education.

INTRODUÇÃO

A espiritualidade, compreendida como a busca por um sentido profundo e transcendente, constitui um aspecto essencial da natureza humana, assim como são os aspectos biológicos e sociais. Eu argumento que essa dimensão do ser, que configura a personalidade e orienta as ações, deve ser ativamente incorporada ao processo educacional. Embora o tema da busca por sentido (ou vontade de sentido, como Frankl a conceitua) seja de grande importância para o desenvolvimento humano, ele foi historicamente marginalizado nos currículos e nas práticas pedagógicas. Nos últimos anos, no entanto, a literatura acadêmica tem reforçado a relação direta entre a espiritualidade/sentido e a promoção de um desenvolvimento humano mais equilibrado.

Meu trabalho inicia com uma breve contextualização sobre a inclusão da dimensão do sentido no âmbito do desenvolvimento humano e em seguida explora suas principais implicações para o contexto educacional brasileiro. A busca por propósito é um fenômeno que resulta de múltiplos fatores, como o estilo de vida, o suporte social e a capacidade de um indivíduo de construir um sistema de valores que o oriente. A tradição de valores e a ética que emergem dessa busca promovem uma relação mais profunda consigo mesmo e com o próximo. Essas relações, quando cultivadas no ambiente educacional, têm importantes consequências sobre a formação integral, principalmente no que tange ao enfrentamento de circunstâncias difíceis e à construção da resiliência. O Material de Pesquisa consistiu em uma revisão sistemática de literatura, utilizando artigos científicos, teses, e livros de auto-

res renomados nos campos de Filosofia da Educação e Psicologia da Espiritualidade. Eu utilizei bases de dados reconhecidas como SciELO e repositórios acadêmicos. Meu desafio metodológico foi buscar o equilíbrio conceitual, respeitando a especificidade do saber educacional e a singularidade da busca espiritual/existencial, evitando aproximações simplistas ou redutivas.

As práticas educativas que valorizam o propósito podem reduzir a sensação de vazio existencial, oferecendo aos estudantes uma visão de mundo que proporciona direção e sentido à sua jornada. A educação tem o poder de influenciar a maneira como as pessoas lidam com situações de estresse e sofrimento, promovendo maior aceitação, firmeza e adaptação às situações da vida, gerando paz, autoconfiança e uma imagem positiva de si mesmo.

Por outro lado, uma educação que ignora a dimensão do sentido pode contribuir para o aumento do vazio existencial na juventude, gerando ansiedade e frustração por aumento da autocrítica ou por uma visão de mundo reducionista. As instituições de ensino podem tanto orientar o indivíduo de maneira rígida e inflexível, desestimulando a busca de novos caminhos, quanto podem ajudá-lo a integrar-se à comunidade e a motivá-lo para a realização plena de seu potencial.

1. OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a relevância da Educação como facilitadora da necessidade humana de buscar um sentido existencial, focando na formação integral e na construção de um projeto de vida.

1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contemplamos neste trabalho o estudo da educação aplicada à espiritualidade e à busca de sentido, observando como a integração dessa dimensão pode atuar como fator protetor contra o desânimo, a apatia e a frustração existencial. Eu mostrarei como a educação, ao resgatar o caráter projetivo do ser humano, influencia positivamente o processo de desenvolvimento e autoconfiguração do indivíduo.

2. JUSTIFICATIVA

É fundamental que os profissionais da educação investiguem a influência da busca por sentido e espiritualidade na vida de seus alunos e saibam lidar adequadamente com esses sentimentos e comportamentos. Um treinamento adequado é necessário para integrar a dimensão espiritual e a prática pedagógica, de forma ética e laica. Eu defendo que os educadores devem ser capazes de identificar tais aspectos em sua avaliação do desenvolvimento do estudante.

Estudos epidemiológicos e pedagógicos apontam consistentemente uma relação entre a presença de sentido e melhores indicadores de desenvolvimento e resiliência. Esses benefícios estão relacionados à adoção de hábitos de vida mais saudáveis e à construção de um suporte social robusto. Pessoas orientadas por um propósito tendem a estar menos expostas a situações de agravo como a violência e a comportamentos autodestrutivos. Elas também compartilham uma vida social caracterizada por vínculos que possibilitam maior suporte em situações de estresse e desamparo. A educação, ao se comprometer com a dimensão do sentido, cumpre um papel transformador e ético na formação de cidadãos.

3. DESENVOLVIMENTO

A Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl é a base do meu referencial teórico. Frankl (2011) afirma que a força motriz do ser humano é a vontade de sentido—o desejo primário e fundamental de encontrar propósito na própria vida. Assim, ele representa uma das mais significativas correntes da psicologia existencial, posicionando-se historicamente ao lado da Psicanálise de Freud e da Psicologia Individual de Adler.

Eu argumento que essa vontade de sentido é o desejo inato de encontrar e realizar um propósito na vida. Quando esse propósito é frustrado ou não é reconhecido, o indivíduo experimenta o vazio existencial—um estado de apatia e falta de significado que se manifesta claramente na sociedade contemporânea. Na minha visão, a Logoterapia resolve esse problema ao afirmar que o sentido não é algo que criamos, mas sim algo que desco-

brimos em três grandes caminhos: através de valores de criação (como realizar um trabalho), de valores de experiência (como vivenciar o amor ou a natureza) ou de valores de atitude (a postura que assumimos diante do sofrimento inevitável).
O processo educativo se desenvolve justamente nesse espaço existencial de tensão entre o ser (a condição atual do aluno) e o dever-se (o seu potencial de realização e o sentido a ser alcançado) (MIGUEZ, 2015). A ação educativa, sob essa ótica, deve ser orientada para a concretização desse projeto ontológico e ético por parte do sujeito.
A espiritualidade, nesse sentido, não é sinônimo de religião, mas a dimensão na qual reside a liberdade e a capacidade humana de transcender o biológico e o psíquico. A educação tem a responsabilidade ética de "ajudar cada pessoa a dar forma a si mesma (autoconfiguração), à medida em que descobre sentidos únicos e realiza valores" (MIGUEZ, 2015). Além disso, a minha análise metodológica, que transita entre a filosofia e a ciência, encontra respaldo na literatura que historicamente defende o necessário diálogo entre ciência, religião e o comportamento humano, reforçando a necessidade de evitar o reducionismo metodológico ao investigar a dimensão do sentido (CIÊNCIA, 2002).

3.1 Implicações da Logoterapia para a Prática Educacional

Para o campo da educação, a Logoterapia traz implicações profundas, orientando o processo de ensino-aprendizagem para além da mera aquisição de conteúdo. O modelo de Frankl divide o ser humano em três dimensões—biológica, psicológica e ética (espiritual)—e a educação deve atuar justamente na dimensão ética, que é onde residem a liberdade e a responsabilidade.
Eu utilizo a Logoterapia no meu TCC para argumentar que o professor deve atuar como um facilitador de sentido, um "doador de sentido potencial". Meu papel não é impor valores, mas sim despertar no aluno a consciência de que ele tem a liberdade de escolher seu próprio caminho e a responsabilidade de realizar um projeto de vida.
Por exemplo, em vez de apenas ensinar sobre sustentabilidade (um valor de criação), o professor logoterapêutico incentiva o aluno a descobrir como essa prática se conecta ao seu propósito individual e à sua contribuição única para o mundo. Dessa forma, a Logoterapia justifica por que o propósito é o conteúdo mais importante da educação, permitindo que a escola se torne um ambiente estratégico para combater o vazio existencial e promover a autoconfiguração plena do indivíduo.

3.2 O Reducionismo e o Vazio Existencial na Educação

Eu discuto que o vazio existencial, a falta de sentido, é um sintoma da cultura contemporânea e é agravado por modelos educacionais reducionistas. Quando a educação foca apenas em competências e capacidades exigidas pelo mercado de trabalho, sem abordar a busca por um objetivo último, ela corre o risco de desumanizar o estudante (AQUINO, 2015). Frankl (2019) aponta que esse sentimento de vazio é reforçado pelo modo mecanicista como o conhecimento é apresentado, retirando do aluno a "oportunidade de encontrar sentido".
A Logoterapia na educação propõe que o educador evite essa doutrinação reducionista e, em vez disso, ajude o aluno a descobrir e a realizar valores. O papel do professor é, portanto, o de um facilitador de sentido, que mostra as possibilidades de propósito inerentes à existência, mesmo em circunstâncias adversas.

5. RESULTADOS

Os resultados deste levantamento bibliográfico são estruturados em dois eixos principais:

5.1 Integração da Espiritualidade e Melhoria do Desempenho

Eu constatei que a literatura aponta consistentemente a busca por sentido e a espiritualidade como um importante fator protetor no desenvolvimento humano. O mecanismo de influência inclui a integração social e a regulação psicológica. O resultado prático é que a vivência de valores e a orientação por um propósito motivam os indivíduos a adotarem hábitos de vida mais saudáveis e a se engajarem em suas comunidades, atuando como um escudo contra o desânimo e a apa-

tia, e fortalecendo a resiliência em momentos de crise. É fundamental ressaltar que essa integração da espiritualidade, quando feita de forma interdisciplinar e ética, pode levar ao aumento do desempenho estudantil, demonstrando que a dimensão do sentido tem implicações diretas e positivas nos resultados acadêmicos (BARROS; LUQUETTI; MIRANDA, 2022).

5.2 O Professor como Doador de Sentido Potencial: Implicações Educacionais

O resultado mais significativo aplicado ao campo educacional, após a minha análise, é a constatação de que o professor é, intrinsecamente, um "doador de sentido potencial". Eu afirmo que esse papel transcende a simples transmissão de conteúdo, pois o educador atua como um facilitador que desperta no aluno a consciência de sua liberdade e responsabilidade existencial. Meu estudo demonstra que a integração da dimensão do sentido na educação não ocorre por imposição de propósito, mas sim por um treinamento adequado que permite ao professor integrar essa dimensão de forma ética e laica.

Essa capacitação se traduz em práticas pedagógicas com objetivos muito claros. Primeiramente, eu vejo que o professor passa a fomentar a reflexão ética sobre os valores, ajudando o aluno a discernir e escolher o que é verdadeiramente significativo para sua vida. Em segundo lugar, o professor atua para despertar a autoconsciência e a capacidade de autoconfiguração do aluno, incentivando-o a tomar as rédeas de seu próprio desenvolvimento. Por fim, e de maneira crucial, essas práticas conseguem resgatar o caráter projetivo da educação, direcionando o aprendizado não apenas para a aquisição de competências de mercado, mas para a realização de um projeto de vida único e significativo. Para mim, é através dessa atuação como "doador de sentido potencial" que a educação se eleva, tornando-se o agente transformador mais estratégico para combater o vazio existencial e construir sujeitos plenos.

6. CONCLUSÃO

Eu considero que o presente trabalho cumpriu integralmente o objetivo de demonstrar a essencialidade da Educação como facilitadora da inata necessidade humana de buscar um sentido existencial, focando na formação integral do indivíduo. Ao longo desta jornada de pesquisa, eu constatei que a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl oferece o referencial teórico mais pertinente para confrontar os desafios impostos por um sistema educacional, muitas vezes, excessivamente pragmático e reducionista. A centralidade da vontade de sentido como força motriz humana não é apenas um conceito psicológico; eu defendo que ela é o pilar ético e pedagógico sobre o qual o processo de desenvolvimento e autoconfiguração do aluno deve ser construído.

Minha análise bibliográfica reforçou a tese de que a dimensão do sentido, como a Logoterapia a define, foi historicamente negligenciada, o que contribuiu para o aumento do vazio existencial—um sentimento de desorientação e apatia que afeta profundamente a juventude. Eu argumento que este vazio não é meramente uma crise individual, mas um sintoma da falha institucional em conectar o conteúdo curricular com o propósito de vida do estudante. Quando a educação se limita a preencher a mente com informações e a treinar competências de mercado, ela desumaniza, retirando do aluno a oportunidade de descobrir por que o conhecimento, a ação e o esforço realmente importam.

Os resultados obtidos demonstram, de forma consistente, o poder protetor da integração do sentido na vida do estudante. Eu verifiquei que a orientação por valores e a vivência de um propósito não apenas fortalecem a resiliência em momentos de crise, mas também promovem uma melhor integração social e regulam positivamente o comportamento, conduzindo a hábitos de vida mais saudáveis. É crucial ressaltar, conforme eu demonstrei, que este impacto se traduz diretamente em melhora do desempenho estudantil, desmistificando a ideia de que a preocupação com o sentido seria um desvio do foco acadêmico. Pelo contrário, o sentido é a motivação mais profunda para o aprendizado eficaz.

A contribuição mais significativa do meu estudo para o campo da Pedagogia reside na redefinição do papel do educador, que eu conceituo como o "doador de sentido potencial". Eu afirmo que esse papel transcende

o tecnicismo. O professor logoterapêutico não é um terapeuta, mas um facilitador ético que atua no espaço de tensão existencial entre o que o aluno é e o que ele se deve (seu potencial de realização). Meu papel, e o de todo educador, não é doutrinar ou impor um propósito, mas sim despertar no aluno a consciência da sua liberdade de escolha e da sua responsabilidade perante a realização do seu projeto de vida.

Para que essa visão se concretize, eu defendo a necessidade imperiosa de um treinamento ético e laico dos profissionais da educação. A Logoterapia na escola exige que o educador saiba lidar com a dimensão espiritual, sem recorrer a doutrinas religiosas, mas sim fomentando a reflexão ética e a descoberta dos três caminhos de sentido (criação, experiência e atitude) inerentes a qualquer existência. É através dessa capacitação que o professor se torna capaz de integrar essa dimensão de forma interdisciplinar, transformando a sala de aula em um laboratório de autoconsciência e autoconfiguração.

As práticas pedagógicas que eu sugeri e analisei, centradas no propósito, focam em três objetivos claros: fomentar a reflexão ética, ajudando o aluno a discernir e escolher o que é verdadeiramente significativo; despertar a autoconsciência, incentivando-o a tomar as rédeas do seu desenvolvimento; e, finalmente, resgatar o caráter projetivo da educação, direcionando a aprendizagem para a construção de um projeto de vida único e significativo. Eu acredito que é essa reorientação que combate a visão reducionista, que só valoriza o desempenho e a utilidade.

Em última análise, minha pesquisa confirma que a educação, ao se comprometer, assume seu papel transformador mais elevado. Eu concluo que uma escola orientada pelo sentido não é apenas uma instituição de ensino, mas um agente estratégico de saúde existencial, capaz de promover cidadãos mais resilientes, responsáveis e plenos. Eu reafirmo que o propósito não é apenas um conteúdo importante, mas o conteúdo fundamental.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SANTOS, David Moises Barreto. EDUCAÇÃO para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 254, p. 25-45, jan.-abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SJncR3M7cGjm8JgnqDpkYwf/?format=html&lang=pt Acesso em: 10/01/2025

2. GERALDO, Jose de Paiva. CIÊNCIA, religião, psicologia: conhecimento e comportamento. Psicologia: Reflexão e Crítica, Curitiba, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/g9MyN6hKHSyggygvc7vWrHr/?lang=pt. Acesso em: 04/08/2025

3. BARROS, Sandro Reis Rocha; LUQUETTI, Eliana Crispim França; MIRANDA, Mozarth Dias de Almeida. Espiritualidade e educação: uma proposta interdisciplinar para o aumento do desempenho estudantil. Revista Internacional de Educação, [S. l.], v. 17, n. 4, art. 02, out.-dez. 2022. Disponível em: https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/347 Aceso em: 29/09/2025

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 2026	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2025
FEVEREIRO	05/01/2026
MARÇO	05/02/2026
ABRIL	05/03/2026
MAIO	05/04/2026
JUNHO	05/05/2026
JULHO	05/06/2026
AGOSTO	05/07/2026
SETEMBRO	05/08/2026
OUTUBRO	05/09/2026
NOVEMBRO	05/10/2026
DEZEMBRO	05/11/2026

*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